

HÉLÈNE HUGUETTE GONÇALVES

STAND UP... QUALITY!

**FAZERES E DIZERES NA AVALIAÇÃO DA
ESCOLA**

Orientadoras: Prof.^a Doutora Manuela Terrasêca

Prof.^a Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2017

HÉLÈNE HUGUETTE GONÇALVES

STAND UP... QUALITY!

FAZERES E DIZERES NA AVALIAÇÃO DA

ESCOLA

Tese defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Doutor em Educação, no Curso de Doutoramento em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação, no dia 27 de maio de 2017 com o Despacho Reitoral n.º 44/2017, de 26 de janeiro com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes: Professor Doutor Virgínio Isidro Martins de Sá

Universidade do Minho

Professor Doutor João Caramelo

Universidade do Porto

Vogais: Professor Doutor Jorge Martins

Universidade Lusófona do Porto

Professor Doutor Luís Carvalho

Escola de Enfermagem do Porto

Orientadoras: Professora Doutora Manuela Terrasêca

Universidade do Porto

Professora Doutora Alcina Manuela de Oliveira Martins

Universidade Lusófona do Porto

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2017

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controlo.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo.

Alves (2004, p. 7)

AGRADECIMENTOS

Findou este intenso percurso de aprendizagem que, apesar de marcado por alguns momentos de desânimo, foi igualmente pautado por momentos de alegria e descoberta, sobretudo graças a um conjunto de pessoas, que de uma maneira ou de outra, ajudaram a torná-lo mais curto, compartilhado e cheio de sentido.

Parece-me impossível encontrar as palavras certas para expressar a gratidão que sinto para todas elas que, espontânea e desinteressadamente, deram o seu precioso contributo, partilharam o seu saber e colaboraram neste estudo. Perante tanta generosidade, só consigo pensar nestes versos de Fernando Pessoa:

*O valor das coisas não está no tempo que elas
duram, mas na intensidade com que acontecem.
Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas
incomparáveis.*

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas à Prof.^a Doutora Manuela Terrasêca, que aceitou, sem hesitação, o desafio de me orientar, partilhando sem reservas a sua experiência científica, competência académica e sentido crítico. A compreensão e paciência que demonstrou ter face às minhas dúvidas revelam a profunda dimensão humana e profissional que a caracterizam como pessoa e professora.

Do mesmo modo, agradeço, à Prof.^a Doutora Alcina Martins, não só pelas suas úteis recomendações, excelentes conselhos, críticas construtivas mas, sobretudo, por, desde o início, acreditar em mim e nunca ter deixado de o fazer, incentivando-me nos momentos difíceis, respondendo aos meus pedidos de auxílio com amizade e carinho.

Endereço um agradecimento especial à Universidade Lusófona, instituição que me permitiu regressar ao mundo universitário, alargando os meus horizontes intelectuais e proporcionando-me as condições necessárias à concretização deste desafiador percurso de aprendizagem.

A nível institucional, não posso deixar de agradecer igualmente à escola onde foi conduzido o estudo de caso. De facto, sem a abertura do órgão diretivo face a este estudo, sem a flexibilidade das diferentes estruturas organizacionais, sem a participação efetiva da equipa de autoavaliação, sem a colaboração, empenho e generosidade de todos os participantes que disponibilizaram o seu tempo de forma voluntária, a conclusão deste trabalho não teria sido

possível devido à inexistência de um contexto de discussão, reflexão e análise da temática em estudo.

Pela disponibilidade em responder às minhas perguntas, esclarecer dúvidas e debater certas questões, deixo também uma palavra de agradecimento à IGEC.

Quero deixar uma palavra muito especial às amigas e companheiras de luta Sandra Cruz e Cátia Santos que, mais do que ninguém, compreendem o caminho, por vezes, conturbado, que percorri. Obrigada por estarem presentes mesmo quando ausentes, por ajudarem mesmo sem dizer nada, por me darem inspiração e lucidez sem pedir nada em troca.

A minha gratidão vai também para o Prof. Doutor Luís Carvalho que, incansavelmente, deu-me incentivo e encorajamento e, informalmente, prodigalizou apoio total, estímulo e sugestões de trabalho, fortalecendo a relação de amizade e respeito mútuo que partilhamos há já alguns anos na ESEP.

Aos meus fiéis amigos de longa data, agradeço as palavras de entusiasmo, o acompanhamento contínuo e apoio incondicional.

Aos meus pais, António e Nadine, quero agradecer o exemplo de vida, os valores humanistas, a importância do trabalho, a vontade de vencer e o desejo de nunca parar de querer saber e aprender que me transmitiram, com amor e dedicação, desde a minha tenra infância.

Last but not least, quero dedicar esta tese ao meu marido, Gil, que esteve sempre comigo. Agradeço tudo: a paciência inesgotável face às minhas ausências e variações de humor; o carinho e apoio absolutos; os abraços fortes onde encontrei conforto e afeto; a crença inabalável nas minhas capacidades, mas, acima de tudo, agradeço o seu amor incondicional que me torna invencível.

RESUMO

A tese que se apresenta centra-se no domínio da avaliação de escola (autoavaliação e avaliação externa) e pretende contribuir para a análise do seu impacto na organização escolar, na mudança da prática dos profissionais e na sua importância para a melhoria da qualidade educativa.

Esta temática tornou-se prioritária nas políticas educativas nacionais e internacionais, justificando a existência de múltiplos modelos de avaliação interna e externa nas escolas e a complexidade dos procedimentos avaliativos.

Realizamos um estudo de caso numa escola do distrito do Porto. Recorrendo a análise documental e a entrevista, foi possível responder à nossa pergunta de partida: De que modo os processos de autoavaliação e avaliação externa podem promover a qualidade educativa? Propomos estratégias de desenvolvimento de práticas (auto)avaliativas promotoras da qualidade educativa que possam ser implementadas na escola em estudo, bem como noutras realidades escolares.

Concluimos que o envolvimento/colaboração da comunidade educativa são fatores essenciais para que se faça uma autoavaliação institucional concordante com as finalidades que a fundamentam e adequada à especificidade da realidade de cada escola.

Palavras-chave: Escola pública; Qualidade Educativa; Avaliação Externa; Autoavaliação; Melhoria Educativa.

ABSTRACT

The following thesis focuses on the area of school assessment (self-assessment and external assessment) and aims to contribute to the analysis of its impact on the context of school organization, on the change of its professionals' praxis and its importance in the improvement of educational quality.

This issue has become a priority in national and international educational policies, which justifies the existence of multiple internal and external school assessment models as well as the complexity of the assessing procedures.

A case study in a school located in the Oporto area was conducted. Using data analysis and interview, it was possible to answer our initial question: How can the the self-assessment and external assessment procedures promote the educational quality?

Our study allowed to put forward the development of practical (self)assessment strategies to promote educational quality to be implemented in the school in study as well as other school realities.

We concluded that personal commitment and the collaboration of the whole school community are crucial factors to achieve a consistent institutional self-assessment in line with the purposes that justify its existence and according to the specificity of the reality of each school.

Key words: State school; Educational quality; External Assessment; Self-assessment; Educational improvement.

RÉSUMÉ

La thèse est centrée sur le domaine de l'évaluation de l'école, interne et externe, et prétend contribuer à l'analyse de son impact sur l'organisation scolaire, sur le changement au niveau de la praxis du personnel au sein de l'établissement scolaire et sur son importance pour accroître la qualité éducative.

Cette thématique est devenue prioritaire dans les politiques éducationnelles nationales et internationales ce qui justifie l'existence de multiples modèles d'évaluation, tant interne qu'externe dans les écoles, ainsi que de la complexité des procédés évaluatifs.

Nous avons réalisé une étude de cas dans la préfecture de Porto. A travers une analyse documentaire et des entretiens, il nous a été possible de répondre à la question mis en exergue: De quelle manière les processus d'auto évaluation et d'évaluation externe peuvent-ils promouvoir la qualité éducative?

Nous proposons des stratégies de développement de pratiques (auto) évaluatives favorisant la qualité éducative et pouvant être implantées dans cette école en question comme dans d'autres contextes scolaires.

Nous concluons que la participation et la collaboration de la communauté éducative sont des facteurs essentiels pour qu'une évaluation institutionnelle puisse se faire avec les objectifs qui la soutiennent et, adaptée à la réalité spécifique de chaque école.

Mots clés: Ecole publique; qualité éducative; évaluation externe; auto évaluation ; amélioration éducative.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AA – AutoAvaliação

AE – Avaliação de Escola

AEE – Avaliação Externa de Escola

AEP – Abandono Escolar Precoce

CAF – Common Assessment Framework

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pedagógico

E – Entrevistado

EAA – Equipa de AutoAvaliação

EFQM – European Foundation for Quality Management

ENICC – Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

EPT – Educação Para Todos

ESI – Effective School Improvement

FENPROF – Federação Nacional dos Professores

GT – Grupo de trabalho

IGE – Inspeção Geral da Educação

ISO – International Organization for Standardization

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Especiais de Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica

P – Painel

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

PES – Projeto de Educação para a Saúde

PISA – Programme for International Student Assessment

RI – Regulamento Interno

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

TR – Texto Reflexivo

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO: DOS MEANDROS DA AVALIAÇÃO DE ESCOLA À QUALIDADE EDUCATIVA	16
PARTE I – ENCRUZILHADAS ENTRE A AVALIAÇÃO DE ESCOLA, A QUALIDADE EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MELHOR	24
1. A ESCOLA PÚBLICA	24
1.1. Dupla missão	29
1.2. Breve resenha histórica	33
1.3. Obstáculos ao crescimento da escola	42
1.4. Desafios por vencer	52
1.4.1. Atraso educacional crónico	54
1.4.2. Adequação ao mundo atual	58
1.4.3. A questão da autonomia	62
1.4.4. Afirmação de uma cultura colaborativa	73
1.5. O futuro da escola pública	83
2. A PROCURA DO «SANTO GRAAL»: A QUALIDADE	92
2.1. Conceito	94
2.2. Qualidade e educação	102
2.2.1. O movimento das escolas eficazes	106
2.2.2. A pressão da lógica empresarial na educação	119
2.3. A escola de qualidade	129
2.4. Ações promotoras da qualidade educativa	134
2.4.1. Conceitos de equidade e de escola inclusiva	135
2.4.2. Redução do índice de repetências e de abandono escolar precoce	141
2.4.3. Aposta na qualificação de competências e preparação para a vida ativa	152
2.4.4. Formação contínua de professores	161
2.5. A qualidade negociada	168
3. A AVALIAÇÃO DE ESCOLA	178

3.1. A avaliação externa: Enquadramento e procedimentos legais	187
3.2. A autoavaliação: Enquadramento e procedimentos legais	207
 PARTE II – DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO AOS CAMINHOS DA PESQUISA	224
 4. PROBLEMÁTICA DO ESTUDO: A AVALIAÇÃO DE ESCOLA	224
5. PERGUNTA DE PARTIDA, OBJETIVOS E FINALIDADE	228
6. JUSTIFICAÇÃO, CONTEXTO E POPULAÇÃO EM ESTUDO	230
7. OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESENHO DO ESTUDO	231
8. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	240
9. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	243
9.1. Análise documental	243
9.2. Análise dos textos reflexivos e entrevistas	251
9.2.1. Análise de conteúdo: textos reflexivos e entrevistas dos domínios I e II	258
9.2.2. Análise de conteúdo: textos reflexivos e entrevistas dos domínios III e IV ...	315
 PARTE III – DAS PERSPETIVAS E DISCURSOS DOS PROTAGONISTAS AOS CONTEÚDOS: CONTRIBUTOS PARA A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO	339
 10. CONCLUSÃO: A AVALIAÇÃO DE ESCOLA – ESPAÇO DE TENSÕES E COMPROMISSOS	339
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	349
LEGISLAÇÃO E OUTROS	382

APÊNDICES

APÊNDICE I – Pedido de autorização à Direção da escola para a realização do estudo de caso e recolha de dados

APÊNDICE II – Pedido de autorização à Direção da escola para assistir as reuniões da EAA

APÊNDICE III – Autorização da escola para a realização do estudo de caso e recolha de dados

APÊNDICE IV – Pedido de autorização à DREN / IGE para entrevistar o inspetor e autorização para a realização da entrevista

APÊNDICE V – Pedido de redação de um texto reflexivo aos elementos dos painéis formados aquando da visita da IGE

APÊNDICE VI – Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos que integraram um dos painéis para a redação de um texto reflexivo

APÊNDICE VII – Guião de entrevista aos professores e coordenadores

APÊNDICE VIII – Guião de entrevista ao inspetor

APÊNDICE IX – Quadro referente às unidades de registo dos textos reflexivos

APÊNDICE X – Quadro referente às unidades de registo das entrevistas

NOTA: Dado a extensão, os apêndices encontram-se disponíveis em suporte digital.

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Nível de instrução nos três ciclos do ensino básico da população residente em Portugal com mais de 15 na primeira década do século XXI	57
Quadro 2 – Deming's fourteen points of management	97
Quadro 3 – As diferentes dimensões da qualidade segundo Garvin	100
Quadro 4 – Condições suscetíveis de reforçar a eficácia escolar	109
Quadro 5 – Modelos da eficácia organizacional	115
Quadro 6 – Modalidades educativas formativas do Programa Novas Oportunidades	155
Quadro 7 – Quadro de referência para a prática profissional docente I	166
Quadro 8 – Quadro de referência para a prática profissional docente II	167
Quadro 9 – Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos 2009-2010	195
Quadro 10 – Perguntas ilustrativas para o entendimento do domínio I – Resultados	196
Quadro 11 – Visão geral do processo de AA da CAF	220
Quadro 12 – Estrutura do modelo CAF	221
Quadro 13 – Valores e aprendizagens estipulados no Projeto Educativo da EBS X	244
Quadro 14 – Painéis constituídos aquando da visita da IGE à EBS X	248
Quadro 15 – Percentagens de colaboração e não colaboração na fase II do estudo	249
Quadro 16 – Lista de entrevistados	253
Quadro 17 – Categorias da análise de conteúdo dos textos reflexivos e das entrevistas	256
Quadro 18 – Descrição e enumeração das categorias inseridas no domínio de análise I – Autoavaliação	258
Quadro 19 – Finalidades encontradas nos domínios I – Autoavaliação e II – Avaliação Externa promovida pela IGE	261
Quadro 20 – Iniciativas públicas para a implementação de práticas (auto)avaliativas nas escolas.....	267
Quadro 21 – Unidades de registo referentes à categoria «Importância» no domínio de análise I.....	270
Quadro 22 – Descrição e enumeração das categorias referentes ao domínio de análise II – Avaliação Externa Promovida pela IGE	291
Quadro 23 – Unidades de registo referentes à categoria «Importância» no domínio de análise II.....	294

Quadro 24 – Descrição e enumeração das categorias referentes ao domínio de análise III – Qualidade Educativa	315
Quadro 25 – Obstáculos à qualidade educativa	323
Quadro 26 – Descrição e enumeração das categorias referentes ao domínio de análise IV – Autoavaliação por Entidade Externa à Escola	332
Quadro 27 – Propostas de intervenção	344

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Princípios ideológicos da Lei de Bases do Sistema Educativo	28
Figura 2 – Nível de escolaridade mais elevado completo, de indivíduos com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos	58
Figura 3 – Elementos conceptuais nucleares na construção do conceito de colaboração	79
Figura 4 – The Juran's quality trilogy diagram	98
Figura 5 – Taxa de abandono escolar precoce nos 27 países da União Europeia	144
Figura 6 – Evolução da taxa real de escolarização por ciclo de ensino e ano letivo (%)	145
Figura 7 – Qualificações dos indivíduos em abandono escolar – Graus completos	147
Figura 8 – Programa de combate ao insucesso e ao abandono escolar	148
Figura 9 – Objetivos do Projeto TEIP	151
Figura 10 – Estrutura do sistema de ensino em Portugal	159
Figura 11 – Ambientes de ensino-aprendizagem nas escolas	161
Figura 12 – Modelo ecológico de Brofenbrenner	177
Figura 13 – Articulação entre os processos de avaliação externa, autoavaliação e autonomia da escola	193
Figura 14 – Conceitos fundamentais do Modelo de Excelência	219
Figura 15 – Princípio operativo da Norma ISO	222
Figura 16 – Desenho do estudo	238

INTRODUÇÃO:

DOS MEANDROS DA AVALIAÇÃO DE ESCOLA À QUALIDADE EDUCATIVA

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (p. 85);
“Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 110);
“Ensinar exige liberdade e autoridade” (p. 117);
“Ensinar exige saber escutar” (p. 127);
“Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” (p. 152).

Freire (1997)

O título desta tese parafraseia a famosa expressão inglesa «stand-up comedy», considerado por muitos um dos géneros de espetáculo mais difíceis de dominar, visto que o artista está em cena desarmado, despido de artificialismos e/ou subterfúgios como acessórios, cenários, caracterização ou personagens, apresentando as suas ideias a respeito das coisas do mundo e estando à mercê da plateia, pois o seu material humorístico é sempre original, construído a partir de observações do dia-a-dia ao longo dos anos, aperfeiçoando-se lentamente com o passar do tempo.

O conceito de «stand up comedy» implica que o artista assuma, de forma simultânea, uma multiplicidade de papéis complexos, tais como os de escritor, editor, artista, promotor, produtor e técnico junto de um determinado público. Qualquer comunidade educativa precisa igualmente que todos os elementos que a constituem assumam uma multiplicidade de papéis complexos e uma contínua postura reflexiva sobre os mesmos de modo a garantir a qualidade educativa que deve nortear o quotidiano da escola.

O conceito de Avaliação de Escola (AE), à semelhança do conceito de «stand up comedy», assume-se como um processo dinâmico, multifacetado e complexo que é por si só um dos maiores e mais difíceis desafios da educação, pois implica nunca estagnar, assumir múltiplas funções, correr riscos, estar continuamente sujeito à crítica, dever aperfeiçoar-se de forma constante, pôr-se em causa, procurar chegar a todos, pesquisar, observar e perceber o mundo que a rodeia, encontrar novas formas de comunicação, ser inovador e ir cada vez mais longe na consecução do seu principal objetivo: assegurar a qualidade do sistema educativo.

A AE implica definir territórios de atuação que, por sua vez, remete para a criação de fronteiras, a consagração de acordos, parcerias e afiliações, o desenvolvimento de relações interpessoais e, igualmente, a perspetivação da identidade individual e coletiva de cada escola, bem como do modo como estas representam o mundo, visualizam o passado, constroem o seu presente e se projetam no futuro.

Estes pressupostos subjacentes à educação escolar invocam uma rede de processos de socialização, por vezes, problemáticos e constantemente mutantes. Galton e MacBeath salientam que

“Teaching has had to rise to the challenge of a world in which the pace, nature and contexts of learning have been radically transformed. Teachers entering the profession today may expect classrooms to be like the ones attended but although a teaching space may look surprisingly similar on the surface, the quality and dynamics of what happens there are not what they used to be. While the curriculum may have a reassuring familiarity, its value is now measured less in intrinsic terms than praxis for a school’s or teacher’s effectiveness” (Galton & MacBeath, 2008, p. 5).

A instabilidade, turbulência e incerteza que, na atualidade, marcam o futuro dos estudantes que hoje frequentam a escola e que, em breve, integrarão o mundo competitivo e, por vezes, implacável do mercado do trabalho, abalam o valor seguro que é tradicionalmente atribuído à escola pela sociedade. Aliás, neste âmbito, Pais refere “a precariedade de emprego entre os jovens, expressão das dificuldades que têm em se integrarem no mercado de trabalho, leva muitos deles a deitarem mão de estratégias cuja singularidade abala os modos tradicionais de entrada na vida activa” (Pais, 2003, p. 7).

O século XX e início do século XXI pautaram-se por mudanças sociais e culturais marcantes que obrigaram a sociedade portuguesa a desenvolver, de forma constante, a sua capacidade de adaptação e flexibilidade perante a mudança. A escola é das instituições que mais projeção e crescimento sofreu nas últimas décadas. Esta tornou-se inegavelmente o cerne de múltiplos debates e o palco de grandes alterações a nível legal, organizacional, sociológico, pedagógico e não só.

Muitos jovens vivem um tempo marcado por uma tensão permanente entre o presente e futuro, tensão agudizada pelo facto de

“Os projectos de vida que os jovens idealizam abrem portas, por vezes, a um vazio temporal de enchimento adiado. (...) Em contrapartida, o presente enche-se de possibilidades múltiplas, de diferentes experiências e desejos profissionais. As escolhas são múltiplas e reversíveis, embora nem sempre possíveis” (Idem, pp. 8 e 9).

A constatação desta realidade conduz, por si só, à constante redefinição do papel da escola pública na sociedade que, inevitavelmente, não pode manter-se presa a normas e regras do passado, e dos contornos da sua avaliação enquanto instituição que tem como missão primordial garantir a qualidade da educação que deve nortear a preparação e formação das futuras gerações.

O quadro legislativo da avaliação de escola vai estipulando procedimentos a seguir, normas e direitos a respeitar, deveres a cumprir, regularidades a manter, entre outros, de modo a assegurar um funcionamento que seja uniforme, coerente e eficaz nas escolas, procurando-se, deste modo, evitar a falta de transparência e desigualdades a nível organizacional e pedagógico e assegurar tanto a qualidade do processo ensino/aprendizagem nas escolas, como a da educação a nível global.

A nível do enquadramento desta matéria, destacamos os seguintes documentos legislativos: o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril; a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro e o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho.

O primeiro aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, reorganizando o sistema de administração e gestão das escolas e estabelecendo uma ligação entre a autonomia e a responsabilização/prestação de contas e os resultados da avaliação externa.

Quanto ao segundo, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação do ensino não superior, definindo orientações gerais, parâmetros, atribuições, objetivos e graus de concretização para a autoavaliação e para a avaliação externa a realizar em cada escola ou agrupamento de escolas. Esta lei formaliza, portanto, os objetivos essenciais à construção de uma escola pública de qualidade, pois estabelece que o controlo de qualidade deve aplicar-se a todo o sistema educativo, incluindo o ensino privado e cooperativo, e visa promover a melhoria, a eficiência e a eficácia, a responsabilização e a prestação de contas, a participação e a exigência e a informação qualificada de apoio à tomada de decisão.

Verificamos assim que, em termos da lei, a AE, tanto a nível da AutoAvaliação (AA), como a nível da Avaliação Externa das Escolas (AEE), desenvolvida pela Inspeção-Geral da Educação (IGE), hoje designada por Inspeção-Geral de Educação e Ciência – IGEC, abre caminho para que o seu desenvolvimento organizacional não seja apenas a mera soma do desenvolvimento individual dos seus recursos humanos e logísticos. Procura-se afirmar antes uma avaliação que torna a instituição escolar dinamizadora das interações de todos os

envolvidos no processo em si, tornando a escola um espaço que quer aprender e estimular os contextos que lhe são, direta e/ou indiretamente, ligados.

A IGEC, por sua vez, está incumbida de acolher e dar continuidade ao programa nacional de AEE, desenvolvendo esta atividade, entretanto consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho que determina as suas atribuições, surgindo precisamente, em primeiro lugar, assegurar a qualidade do sistema educativo nos diferentes níveis de escolaridade, desde o pré-escolar até ao secundário, não esquecendo a educação extraescolar.

Todavia, pela sua natureza geral e abstrata, a legislação existente não pode contemplar a complexidade inerente à dinâmica organizacional da escola, bem como a sua natureza multidimensional e multicultural ou ainda prever as necessidades que as escolas têm de refletir, gerando conhecimento sobre as suas próprias dinâmicas nas suas várias dimensões, sendo, portanto, uma “(...) escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola [ou seja, uma escola que] se pensa a si própria” (Alarcão, 2001, p. 15), não receando assim debruçar-se sobre os seus problemas, desafios, cultura educativa e discutir opções pedagógicas. Ladrière destaca que “(...) o próprio da reflexão é de reenviar o ser a ele-mesmo, a partir da sua dispersão, é de o reunir de certa forma com ele mesmo nesse lugar central de unificação que está no (...), coração da autenticidade” (Ladrière, 1997, p. 306).

Por conseguinte e, inevitavelmente, o que é estipulado a nível normativo encontra obrigatoriamente obstáculos de cariz diverso quando implementado em realidades educativas/escolares concretas, pois cada escola, de acordo com as suas especificidades e idiossincrasias, apropria-se, adapta e/ou molda a norma conforme as suas necessidades, limitações e realidade. A este respeito, Azevedo salienta que “(...) as criações sociais são sempre muito mais complexas do que os instrumentos de que dispomos para as avaliar (Azevedo, 2007, p. 16).

Na verdade, por estar cada vez mais ancorada numa dialética reflexiva que envolve as pessoas, o(s) contexto(s) físico(s) e as circunstâncias socioculturais, a avaliação de escola tem alargado o seu campo de ação de modo a ultrapassar as limitações do que é estabelecido pelos despachos normativos e outras regulamentações legais.

Santos Guerra (2002a) defende que é fulcral tornar visível o quotidiano da escola, avaliá-la, sistematicamente, em todas as suas dimensões, mesmo que, para tal, seja necessário observá-la a partir dos seus bastidores e ouvir-lhe o pulsar do coração. Para além deste

envolvimento, Soto (1996) realçou igualmente a influência exercida pelos aspetos socioculturais sobre a atividade educativa, determinante não só no papel dos docentes e discentes, nas suas relações e no contexto onde elas são desenvolvidas, mas também nas diferentes funções assumidas pela escola.

Face ao exposto, importa clarificar que, na base da escolha da AE e do pressuposto da melhoria da qualidade educativa que dela possa resultar, como tema desta tese, esteve presente uma dupla inquietação que foi gradualmente crescendo ao longo da carreira docente. Por um lado, a consciência da sociedade ocidental contemporânea parecer alimentar-se cada vez mais de estímulos desmesurados essencialmente baseados em cânones económicos, tecnológicos e de produtividade e, por outro, o impacto desta realidade, por vezes, esmagadora nos estudantes, nomeadamente através da expressão de sentimentos negativos e até destrutivos a nível das esferas da autoestima e da assertividade individual, como sentimentos de frustração, desalento, desconforto e/ou desajustamento, resultantes da exposição contínua às promessas ruidosas oriundas dos diversos setores sociais e dos «mass media». Já na década de oitenta, Bourdieu refere este sentimento vivenciado nas escolas quando afirma que

“Nada nos deve fazer esquecer com efeito que a «inteligência» ou a vontade de triunfar nos estudos representam apenas uma forma particular de capital que, na maioria dos casos, se vai juntar à posse do capital económico e do correspondente capital de poder e de relações sociais; não esqueçamos também que os detentores do capital económico têm mais possibilidades do que os pobres de virem também a possuir o capital cultural e, em qualquer caso, de poderem dispensá-lo, pois o título escolar é uma moeda fraca, que só tem verdadeiro valor dentro das fronteiras do mercado escolar” (Bourdieu, 1982, pp. 344 e 345).

Estas inquietações estão, por sua vez, presas à consciencialização de que é necessário continuar a investigar e refletir sobre as questões da avaliação da escola e da qualidade educativa, bem como aprofundar conhecimentos e fundamentá-los cientificamente, pois deve-se perscrutar o que é feito na prática para dar vida e sentido à escola a fim de edificá-la como um espaço de (re)descoberta e crescimento capaz de dar resposta aos desafios sociais atuais e aos que se avizinham.

Apesar do longo debate que envolve as diversas problemáticas ligadas à educação, Nóvoa considera que

“As coisas da educação discutem-se, quase sempre, a partir das mesmas dicotomias, das mesmas oposições, dos mesmos argumentos. Anos e anos a fio. Banalidades. Palavras gastas. Irritantemente óbvias, mas sempre repetidas como se fossem novidade. Uns anunciam o paraíso, outros o caos – a educação das nossas gerações é sempre pior do que a nossa. Será?! Muitas convicções e opiniões. Pouco estudo e quase nenhuma investigação. A certeza de

conhecer e de possuir “a solução” é o caminho mais curto para a ignorância” (Nóvoa, 2005, p. 8).

Precisa-se “(...) de um pacto de silêncio, de uma pausa que permita ver para além da poeira dos dias que correm. Pensar exige tranquilidade, persistência, seriedade, exigência, método, ciência” (Idem, p. 9). Sá, por sua vez, relembra que os dispositivos e os juízos avaliativos são inevitavelmente seletivos, no entanto, salienta que a parcialidade e a subjetividade da avaliação não significam eliminar a possibilidade e a necessidade de avaliação das escolas, pelo contrário, “Implica antes reconhecer, mais uma vez, a politicidade (e complexidade) de qualquer processo avaliativo e, por consequência, a necessidade de (re)inscrever o debate sobre a avaliabilidade da escola na arena mais ampla dos processos de reconfiguração do papel do Estado e de redefinição dos mecanismos de regulação” (Sá, 2009, p. 95).

Confessamos, contudo, que apesar de constatar a inegável presença da avaliação de escola na atual agenda de discussão científica e a consciência da necessidade de se continuar a investigá-la, à sua escolha, como temática desta tese, presidiu sobretudo a vontade de dar, de algum modo, um contributo para um conhecimento mais aprofundado, dado que a sua pertinência e controvérsia, lhe conferem um interesse significativo no panorama educacional atual.

A finalidade desta investigação consiste, portanto, em contribuir para a melhoria da escola enquanto instituição que aprende, sendo capaz de gerir o seu processo de autoavaliação e de a pôr ao serviço da qualidade da educação que presta através da proposta de um quadro organizativo de medidas implementadas para mediar este processo de avaliação.

De acordo com Gairín, uma organização que aprende é aquela que “(...) facilita a aprendizagem de todos os seus membros e que continuamente se transforma a si mesma” (Gairín, 2000, p. 37). O valor da aprendizagem é a base essencial da organização, conduzindo, consequentemente, a uma constante redefinição de estratégias de aprendizagem e de formação profissional.

Nesta perspetiva, Coppieters considera que uma organização que aprende constrói-se a partir de: “(...) perspectivas ou visões partilhadas; aprendizagem baseada na experiência; vontade de mudar modelos mentais; motivação individual e colectiva; aprendizagem alimentada por nova informação; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem a um nível de contínua mudança” (Coppieters, 2005, p. 134). Aliás, para Paquay (2005), quando, através de projetos ou outras ações, os membros de uma organização são capazes de aprender individual

e colaborativamente para enfrentar os diversos obstáculos que vão surgindo, estamos perante uma organização aprendente.

Pretendemos aprofundar o conhecimento científico conducente a uma cultura reflexiva exigente e responsável que apela à articulação de práticas profissionais e a uma comunicação efetiva entre os seus diferentes agentes, pois como defende Alarcão, «uma escola que se pensa a si própria» procura envolver todos os membros da comunidade escolar para a dinamização de tomadas de decisão a fim de encontrar soluções e traçar novos percursos educativos, tornando a função da escola “(...) tanto mais comprometedora quanto maior for o nível de construção colectiva nela implicada” (Alarcão, 2001, p. 21).

Face ao exposto anteriormente, colocamos a seguinte questão de partida: De que modo os processos de autoavaliação e avaliação externa podem promover a qualidade educativa?

Optamos então por realizar um estudo de caso, pois pretendemos encontrar exemplaridades e não regularidades. A escolha por uma abordagem exclusivamente qualitativa reflete, não só a nossa preocupação em analisar a problemática em estudo de um modo mais interpretativo, descrevendo-a sem a avaliar, mas também a necessidade de analisar os contornos do seu enquadramento dentro de um contexto empírico.

Foi seleccionada uma escola secundária pública situada no distrito do Porto, no decorrer do ano letivo de 2011/2012, a fim de analisar as vertentes orientadora, organizacional e reguladora do processo de autoavaliação desenvolvido nesta instituição em particular, bem como do processo de avaliação externa ao qual ela foi sujeita no mesmo período de tempo.

A nossa investigação insere-se numa metodologia de tipo qualitativo, tendo sido efetuada uma colheita de dados, em diversos tempos e espaços, que contemplou análise documental, textos reflexivos – elaborados por elementos representativos da comunidade educativa em causa que constituíram os diversos painéis formados aquando da visita da IGE - e entrevistas semiestruturadas a um conjunto de membros com cargos, direta ou indiretamente, ligados ao processo avaliativo da instituição escolar estudada. A triangulação dos dados permitiu a apreensão de discursos e práticas subjacentes às dinâmicas da escola em relação ao seu processo de autoavaliação e ao de avaliação externa, bem como o seu impacto na gestão da qualidade educativa.

Em termos de redação, a organização deste relatório seguiu uma estrutura tripartida. A primeira parte remete para o enquadramento teórico a nível da literatura dos seguintes conceitos: escola pública; qualidade educativa e avaliação de escola. Na segunda parte, por sua vez, procedemos à descrição da problemática do estudo, à definição da pergunta de partida,

objetivos e finalidade do mesmo; à justificação do contexto e da população em estudo; à exposição das opções metodológicas e à clarificação de considerações éticas subjacentes a esta investigação.

Apresentamos, posteriormente, os dados recolhidos nas diferentes fases que constituem o estudo e a sua contextualização, seguido da análise e discussão dos resultados obtidos, nomeadamente no que concerne ao cruzamento das perspetivas e discursos dos diferentes participantes no estudo face à AE, a sua complexidade em termos procedimentais e o seu impacto tanto na organização do quotidiano da escola, como na qualidade educativa perspetivada como pilar da melhoria da escola pública. Finalmente, propomos um conjunto de estratégias de desenvolvimento de práticas (auto)avaliativas promotoras da qualidade educativa que possam ser implementadas no contexto específico da escola em estudo e que, eventualmente, poderão ser aplicadas ou inspirar a autoavaliação noutras realidades escolares.

Na terceira e última parte, destacamos as conclusões que emergem desta investigação, realçando, por um lado, as tensões resultantes aquando da implementação do processo de avaliação das escolas e os obstáculos existentes ao seu pleno desenvolvimento e, por outro, evidenciando os benefícios organizacionais ou pedagógicos que podem advir da sua aplicação, as respostas que pode dar às diversas necessidades da escola pública e os compromissos que podem ser firmados entre o Ministério da Educação (ME), as escolas e outras instituições a fim de garantir a qualidade educativa indispensável à melhoria da escola pública e da educação nacional.

Ao longo deste trabalho, quando usamos o conceito de comunidade educativa, referimo-nos, não só a todos os profissionais, estudantes e outros elementos que interagem e pertencem a uma determinada escola, mas também a população que esta instituição serve, ou seja, a comunidade local com os seus modos de ser e viver, usos, costumes, tradições, organizações e autarquias, independentemente da sua localização geográfica ou tamanho.

Acresce ainda mencionar que adotamos a norma da American Psychological Association (2001) para as citações e referenciação bibliográfica, de acordo com o que se encontra estipulado nas normas para a apresentação de Tese de Doutoramento/Dissertações de Mestrado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

PARTE I _ ENCRUZILHADAS ENTRE A AVALIAÇÃO DE ESCOLA, A QUALIDADE EDUCATIVA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PÚBLICA MELHOR

“A avaliação é um fenómeno que permite tornar claras todas as nossas concepções. Mais do que um processo de natureza técnica e asséptica, é uma actividade que integra dimensões psicológicas, políticas e morais. Pelo modo de praticar a avaliação, poderemos chegar às concepções que um profissional que a pratica tem sobre a sociedade, as instituições de ensino, a aprendizagem e a comunicação pessoal.”

Guerra (2003, p. 107)

1. A ESCOLA PÚBLICA

A escola pública assume uma vertente profundamente ética, dado que lida com uma dimensão primordial do ser humano: a do seu carácter. De facto, a sociedade delega na escola o poder de, em seu nome, educar e formar as gerações, ou seja, atribui-lhe o poder de agir junto dos alunos para que eles possam adquirir valores, competências, saberes e conhecimentos e tornarem-se cidadãos críticos, responsáveis e criativos, transmitindo-lhes “(...) um modo de ser ético, um modo de ser socialmente aceitável, respeitador dos usos e costumes tidos por bons numa determinada comunidade” (Silva, 1995, p. 122).

Nesta linha de pensamento, a educação promovida na escola deve espelhar esta dimensão ética. Durkheim salienta esta dimensão ética ao afirmar que a educação “(...) não é mais do que um meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais da sua própria existência” (Durkheim, 1984, p. 17).

A educação responde então à necessidade de socialização, surgindo como um “(...) projecto intencional, pessoal, grupal ou institucional, (...) assegurando a transmissão, apropriação e recriação dos bens culturais acumulados e, com isso, a continuidade e sobrevivência histórica dos grupos sociais” (Fleury & Magnabosco, 2005, p. 19). Estas autoras sublinham ainda que a educação

“(...) assegura a formação da identidade pessoal-social (profissional e de cidadania), possibilitando a cada ser humano o conhecimento e a apropriação de suas possibilidades e

limites na aventura de participar da construção do projecto humano em que a construção da própria existência se dá como obra de arte viva” (Idem).

Defendemos o conceito de escola pública que assenta nos princípios ideológicos presentes, quer na Constituição da República Portuguesa, aprovada e decretada em 2 de abril 1976, quer na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro ou Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), atualizada através da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro.

Não podemos deixar de salientar que estes dois documentos estruturantes da sociedade portuguesa espelham os direitos estipulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, dado que esta carta de princípios estabelece os direitos considerados inalienáveis do Homem, definindo um ideal comum a ser defendido por cada povo e nação de forma a que, através do ensino e da educação, estes direitos e liberdades sejam promovidos e respeitados internacionalmente.

A título de exemplo, realçamos a liberdade de pensamento - artigo 18.º, a liberdade de opinião e de expressão - artigo 19.º e o direito à educação - artigo 26.º - que, no primeiro ponto, defende a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, a generalização do ensino técnico e profissional e a igualdade de acesso aos estudos superiores.

Os princípios fundamentais da Constituição da República Portuguesa estão logo definidos no preâmbulo e o artigo 9.º remete para tarefas fundamentais do Estado. Salientamos as tarefas expressas nas alíneas c), d) e f) deste artigo:

- “c) Defender a democracia política, assegurar e incentivar a participação democrática dos cidadãos na resolução dos problemas nacionais;
- d) Promover o bem-estar e a qualidade de vida do povo e a igualdade real entre os portugueses, bem como a efectivação dos direitos económicos, sociais, culturais e ambientais, mediante a transformação e modernização das estruturas económicas e sociais (...);
- f) Assegurar o ensino e a valorização permanente, (...)” (Versão atualizada da Constituição da República Portuguesa, 8.ª versão, Lei n.º 1/2005, de 12 de agosto, Diário da República, n.º 155, Série I-A, p. 4643).

No título III, capítulo III – Direitos e deveres sociais, os artigos 73.º - Educação, cultura e ciência e 74.º - Ensino são de suma importância, pois estabelecem que todos os portugueses têm direito à educação, à cultura e ao ensino. Realçamos assim os pontos 2 e 3 do art.º 73:

- “2. O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de

solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva [e]

3. O Estado promove a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, em colaboração com os órgãos de comunicação social, as associações e fundações de fins culturais, as colectividades de cultura e recreio, as associações de defesa do património cultural, as organizações de moradores e outros agentes culturais” (Idem, p. 4654).

O ponto 1 do artigo 74.º, “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (Ibidem), por sua vez, reforça estes direitos subjacentes à política de ensino que incumbe ao Estado, bem como as alíneas a), b), c) d) e e) do ponto 2 do mesmo artigo:

- “a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;
- d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;
- e) Estabelecer progressivamente a gratuitidade de todos os graus de ensino” (Ibidem).

Neste sentido, perspectivamos a escola pública, por um lado, como um espaço capaz de contribuir para a realização integral do indivíduo através do pleno desenvolvimento da personalidade, do carácter e da apreensão de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos, bem como proporcionar uma formação que lhe permita prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

A escola pública deve estimular tanto o desenvolvimento cultural do indivíduo a fim de lhe facilitar a compreensão dos fenómenos do seu tempo na perspectiva de uma educação permanente, como o seu sentido de inovação e de criatividade. Por fim, a escola deve assumir-se como o lócus privilegiado para fomentar o desenvolvimento de um espírito democrático livre e aberto conducente ao exercício responsável da liberdade e à edificação de uma sociedade pluralista.

A LBSE reforça todos os princípios anteriormente apresentados, dado que vai buscar à Constituição as bases sobre as quais são alicerçadas as concepções de escola e de ensino público essenciais à edificação de uma sociedade democrática e à formação de um cidadão capaz de construir e contribuir para a sustentabilização desta mesma sociedade. Assim, a alínea 4 do artigo 2.º da LBSE sintetiza a complexidade do repto lançado às escolas, ao salientar que “O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão

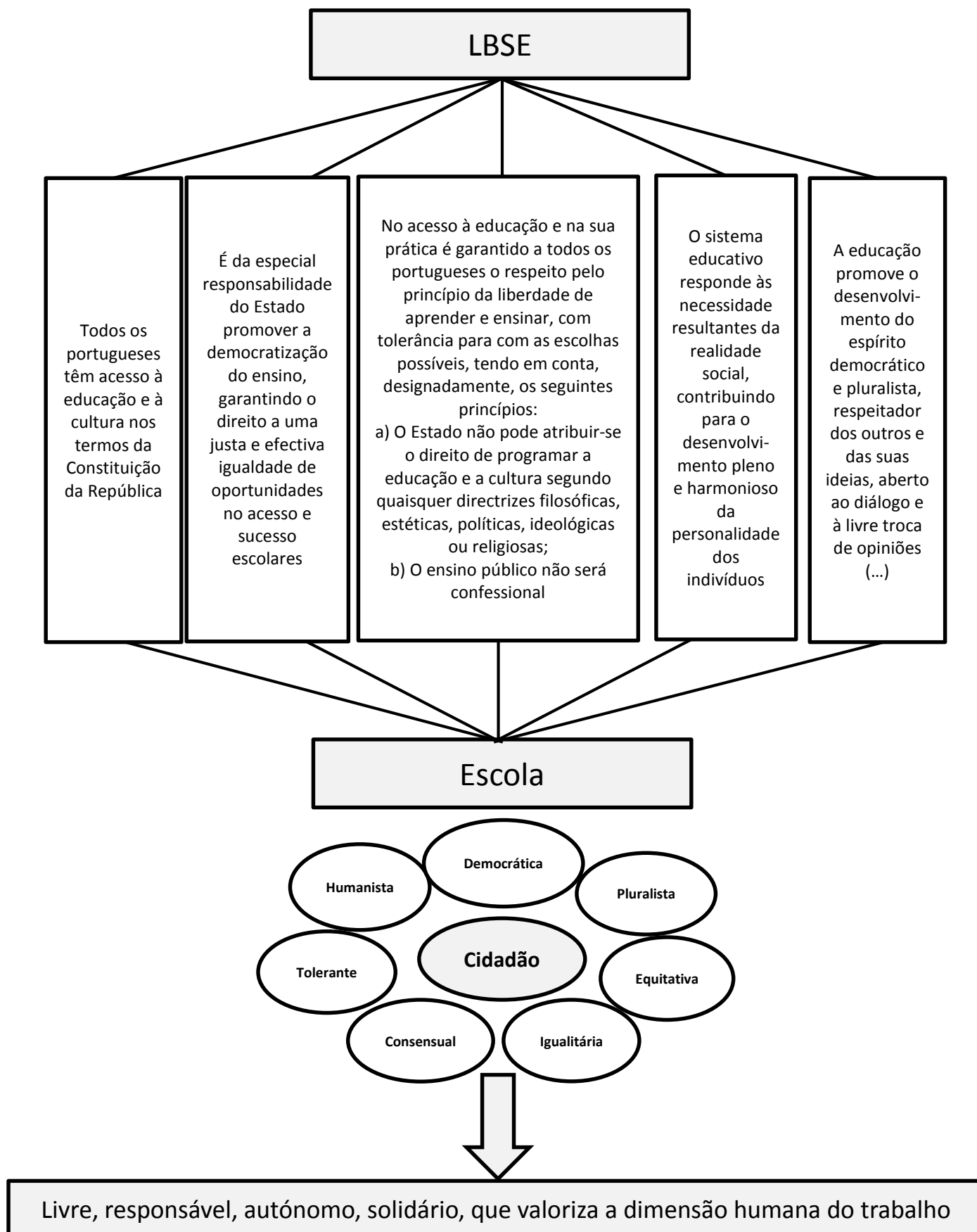
humana do trabalho” (LBSE, 1986, Diário da República, n.º 237, Série I, p. 3068). A alínea 5 realça ainda que

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Idem).

No artigo 3.º, por sua vez, estão expressas as finalidades da educação. Destacamos as alíneas b), c) e d) que explicitam, respetivamente, a contribuição da educação na: “(...) realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico”; na “(...) formação cívica e moral dos jovens” e na afirmação do “(...) direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Ibidem).

A figura 1, que se segue, sintetiza os princípios ideológicos expressos na LBSE (1986).

Figura 1 – Princípios ideológicos da Lei de Bases do Sistema Educativo



Bernstein salienta que “Qualquer fenómeno social é fundamentalmente uma estrutura de significados contextualizados. Deste ponto de vista, uma escola cria uma estrutura particular de significações” (Bernstein, 1982, p. 276). Estas significações constroem-se, entre outros fatores, a partir da multiplicidade de redes relacionais que se estabelecem e entrelaçam na escola e que assumem particular importância a nível social.

A escola assume um papel inegavelmente determinante na socialização dos jovens, visto que

“Não é apenas lugar de preparação para a vida, mas onde acontece a vida social. Na comunidade educativa, todos são actores sociais chamados a exercer a sua cidadania, (...) realizando a leitura, o estudo e a transformação da dinâmica de suas relações” (Fleury & Magnabosco, 2005, p. 33).

A escola pública reveste-se, entre muitas, das funções de ensino, aprendizagem, educação, formação, especialização, socialização, investigação, produção e/ou aplicação de conhecimento, resultante, por exemplo, do uso de tecnologias, metodologias de trabalho, estratégias pedagógicas, didáticas, apreciações, análises e críticas. Todos os seus elementos são agentes privilegiados e/ou protagonistas que desempenham, individual e coletivamente, estas funções, permitindo que na escola “A educação constitui algo de semelhante a uma obra de arte colectiva, que dá forma a seres humanos em vez de escrever no papel ou de esculpir o mármore” (Savater, 2006, p. 96).

1.1. Dupla missão

Hoje em dia, observamos que o quotidiano da escola pública é constantemente agitado pelo efémero que modifica incansavelmente os contextos socioculturais onde se movem os seus agentes. A fragilidade e insegurança que resultam desta constatação só podem ser vencidas pela escola se esta investir seriamente e sobretudo numa dupla missão que, simultaneamente, a define e diferencia das outras instituições públicas: a dimensão ética/humanista e a dimensão cognitiva/formativa.

Retomando um dos princípios primordiais que trespassa a LBSE, a escola, enquanto instituição, deve, em primeiro lugar, assumir e promover uma missão genuinamente humanista defensora de uma educação ética, planetária, multicultural e libertadora, nunca deixando de valorizar a metáfora cultural presente na perspectiva de escola transmissora de cultura de

Durkheim ou reprodutora de cultura de acordo com o pensamento de Bourdieu ou ainda a dimensão da ação cultural da escola para a libertação que decorre do pensamento de autores como Paulo Freire.

Basta ler algumas alíneas do artigo 7.º da LBSE (1986) para constatar a valorização desta dimensão. Salientamos, a título de exemplo, as alíneas:

- “a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual (...)” (LBSE, 1986, Diário da República, n.º 237, Série I, p. 3069);
- “f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (Idem, p. 3070);
- “h) proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (Ibidem);
- “i) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária (...)”
- n) Proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral” (Ibidem).

Para Alves, “A vida é convivência com uma fantástica variedade de seres, seres humanos, velhos, adultos, crianças, das mais variadas raças, das mais variadas culturas, das mais variadas línguas, animais, plantas, estrelas... Conviver é viver bem no meio dessa diversidade” (Alves, 2004, p. 118). Desta constatação, resulta a evidente importância que a escola desempenha neste âmbito.

Dewey (1967) privilegia a inovação e criatividade a nível educativo, perspetivando o fim essencial da educação como a capacidade que cada indivíduo tem para se adaptar à vida social de modo a poder funcionar harmoniosamente nela. Este autor defende que a escola e a educação proporcionam uma mais vasta e aprofundada consciência da vida.

Silva reforça esta visão ao dizer que “A educação, na sua essência, deve conduzir o Homem à felicidade e a encontrar a sua própria liberdade” (Silva, 2008, p. 15). Os conceitos de felicidade, harmonia, equilíbrio e liberdade inerentes a esta ótica social e humanista da educação assentam no pressuposto da formação do indivíduo num cidadão com um determinado perfil. Ao dizer que o objetivo da educação é a virtude e o desejo de converter-se num bom cidadão, herdamos o pensamento de Platão (Bigheto, 2010). A educação assume-se como um fenómeno multifacetado

“(...) que no seu acontecer, no seu dar-se, abre-nos a possibilidade de “sermos humanos”, ou seja, de nos identificarmos como seres humanos nos planos da subjectividade e da

intersubjectividade, (...). Tal fenómeno emerge das relações que estabelecemos com o outro, com o mundo, connosco mesmos. Relações que são formais ou informais, marcadas pelas contingências sociopolíticas e culturais de dado contexto histórico, explicitado ou não, atravessadas pelas dimensões corporal, afetiva e cognitiva” (Fleury & Magnabosco, 2005, p. 18).

Educar para a cidadania passa, naturalmente, pela explicitação de valores, pela mobilização de afetos e pela propagação de princípios humanistas essenciais à transmissão de valores. Numa perspetiva de humanismo universalista, cívico e libertador da educação, Moreno (1999) considera que o Homem se constitui na medida em que entra em relação não só com o contexto no qual está inserido, mas também pelo jogo de papéis, tornando-se simultaneamente ator e autor responsável no processo de construção/criação da sociedade e do mundo. Deste modo, através da relação com o outro, o Homem transporta consigo a possibilidade da espontaneidade/criatividade e do vir-a-ser.

Audigier (2000) defende que, numa Europa caracterizada por contínuas mudanças, é fundamental clarificar os conceitos de cidadania e democracia, dado que a perceção destes conceitos não é nem uniforme, nem pacífica, havendo variações substanciais consoante os contextos onde se concretizam. Para este autor é, portanto, essencial reafirmar a conceção de cidadania numa sociedade democrática para evitar o vago que não serve para pensar e orientar a ação educativa. Assim sendo, considera que

“It is important always to bear in mind the theoretical and practical contribution made by the concept of democratic citizenship. Some keywords used frequently (...) illustrate the need for such a frame of reference: freedom, equality, participation, responsibility, solidarity. Freedom as capacity for action, equality as access for all to basic goods and services in order to protect human dignity, participation as the need to contribute to the public interest, responsibility for oneself, others and the future of the world, and solidarity between people transcending political, cultural and social barriers. These are, and remain, the hard core of Education for Democratic Citizenship” (Audigier, 2000, p. 31).

De acordo com Pardal, Ventura e Dias, a educação possibilita a humanização e viabiliza o progresso individual a nível físico, intelectual e moral, sendo uma condição imprescindível de cidadania, pois “considera-se que ser cidadão é ser-se um elemento activo na defesa da sociedade” (Pardal, Ventura & Dias, 2003, p. 51). Print enfatiza a importância de uma educação para uma cidadania democrática, pois ela pode ser definida como “(...) the opportunity to learn about our system of government, democracy, rule of law, rights and responsibilities, democratic values” (Print, 2007, p. 330).

Para além desta missão humanista, a escola tem também de estar pronta para assegurar a sua missão cognitiva/formativa, ou seja, ser capaz de proporcionar conhecimentos, promover

aprendizagens e dinamizar experiências ao ritmo acelerado das exigências e desafios do século XXI.

Wechsler (2002) afirma que a escola é um *locus* fértil que facilita o processo de ensino-aprendizagem, desde que se valorize as ações enquanto operações de sujeito que conhece; se enfatize o trabalho de reconstituição do que é sabido através de regulações que exigem descentração e coordenação dos diferentes pontos de vista; se conceba o conhecimento como um «tornar-se» em vez de um «ser a priori» o qual atribui significado ao «self» e procura o sentido do conhecimento enquanto uma teoria de ação que assegura a construção das relações existentes entre objetos, pessoas, valores sociais.

Nesta linha de pensamento, Delors, Mufti, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham et al. salientam que é à educação que cabe fornecer

“(...) os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dela (...) Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (Delors, Mufti, Carneiro, Chung, Geremek, Gorham et al, 2005, p. 77).

Não deixa de ser interessante verificar que, num estudo levado a cabo por Silva, em 1964, sobre a docência e a deontologia dos professores, a função nuclear que os professores se atribuem no seu desempenho profissional é justamente a educação dos alunos, ou seja, ser professor é educar. Só depois é referida a função de transmissão – aquisição de conhecimentos. Logo, eles afirmam a sua profissão como ética, “(...) como tendo por incumbência primeira agir ao nível da formação do carácter e da construção do *ethos* da comunidade a que pertencem” (Silva, 1995, p. 124).

Miranda sintetiza as dimensões humanista e cognitiva da escola anteriormente descritas quando refere que conhecimento e valores são simultaneamente complementares e imprescindíveis para a construção de um mundo melhor, dado que “(...) o grande problema da Humanidade foi sempre, é e será, a construção de um mundo melhor. A História é a prova disso, pois apesar de alguns passos atrás em alguns dos períodos mais negros, o seu percurso tem sido feito no sentido evolutivo do conhecimento e do bem-estar social” (Miranda, 1999, p. 9). Nóvoa reforça a densidade desta causa quando enfatiza que a força e importância da educação reside na “Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção” (Nóvoa, 2005, p. 13, 2005).

É neste sentido que a escola abre as suas portas cada vez mais cedo e fecha-as cada vez mais tarde para que os educandos possam estar preparados para o amanhã, não se limitando, deste modo, a instruí-los mas também a educá-los e prepará-los para a vida fora da escola. A batalha da afirmação da escola pública nos nossos tempos só pode ser vencida através de uma educação universal, democrática, obrigatória baseada num ensino de qualidade para todos, pressuposto que constitui, por si só, uma das causas humanistas mais revolucionária para o futuro.

1.2. Breve resenha histórica

Afonso considera que “A escola, enquanto instituição educativa, é uma criação histórica com características e missões peculiares, que resultam, entre outros factores, de longos e contraditórios processos sociais, políticos, culturais e pedagógicos” (Afonso, 2010a, p. 353).

Não é aqui nosso propósito descrever de forma exaustiva a complexa evolução histórica, ocorrida ao longo dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI, que conduziu à construção, afirmação e desenvolvimento das bases da escola pública em Portugal.

No entanto, não deixa de ser relevante, a nível contextual, fazermos uma sinopse, assinalando alguns marcos significativos que contribuíram para a construção desta conceção de escola, pois introduziram mudanças essenciais à criação da realidade escolar que se vive hoje em Portugal.

O ensino e a sua estatização percorreu um longo caminho iniciado em meados do século XVIII com o trabalho desenvolvido pela Companhia dos Jesuítas que lança as primeiras bases de um modelo escolar onde, finalmente, surge a separação do espaço da família e do trabalho do da aprendizagem, estando o ensino na mão de mestres responsáveis pela leção de matérias predefinidas. Mas é através da ação reformadora do Marquês de Pombal que, a nível da educação, se assiste a um acontecimento que irá alterar para sempre a história da educação em Portugal: a expulsão dos Jesuítas de todo o reino e consequente rotura da tutela religiosa pela estatal – reforma de 1759.

Através da Carta de Lei, de 6 de novembro de 1772, o Estado assume definitivamente a tutela do ensino primário oficial, surgindo a figura do Estado Educador, responsável pela construção de uma rede de escolas que antevê um sistema tripartido de ensino – primário, secundário e superior – e que está nas mãos de professores diretamente dependentes do Estado,

pois o seu vencimento resulta da coleta de um imposto chamado subsídio literário. Esta medida liberta, por um lado, os professores da influência do poder local e, por outro, conduz a uma centralização do ensino.

Nóvoa (2005) fala em três grandes ciclos históricos de reformas do ensino, intitulado o primeiro de «optimismo reformador» que se inicia nas décadas de 1860-1870 e se prolonga até à proposta de Reforma de João Camoesas em 1923, caracterizando-se sobretudo por uma crença desmesurável na regeneração social através da escola. De facto, o início do século XIX, marcado por dois acontecimentos históricos que mudarão para sempre o pensamento do Homem - a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, caracteriza-se pelo progresso socioeconómico que deles resultaram e pela gradual e contínua expansão dos ideais liberais.

Neste contexto, as ideias de instrução pública e da importância da consolidação de um ensino gratuito, laico e obrigatório são reforçadas, mas o período conturbado de transição do Antigo Regime impossibilita qualquer avanço a nível do debate educativo da instrução pública, caindo-se no incumprimento da sua obrigatoriedade e protelando-se decisões políticas para a sua implementação.

Nóvoa salienta que, apesar de ter sido um dos primeiros países na Europa a legislar sobre a obrigatoriedade escolar (a obrigação de enviar as crianças à escola a partir dos sete anos é decretada em 1835), Portugal foi infelizmente um dos últimos a cumpri-la, visto que “as leis sobre educação e ensino nunca traduziram a realidade existente, nem sequer a realidade possível. Foram sempre textos programáticos que se limitaram a condensar, num dado momento, as vontades ou as intenções de certos grupos ou personalidades” (Nóvoa, 2005, p. 25).

Ideais republicanos germinam e espalham-se progressivamente, ao longo do século XIX, por toda a Europa e em Portugal, ideais esses que assentavam na importância do papel da educação na criação de uma verdadeira consciência cívica que surge como condição «sine qua non» para elevar as pessoas moral e espiritualmente.

Nesta complexa conjuntura sociopolítica, é proclamada a República a 5 de outubro de 1910, marcando indelevelmente a educação e o ensino. A deplorável realidade de decadência, desfazamento e gritante atraso do sistema escolar português em relação à maioria dos países europeus, nomeadamente visível pela elevada taxa de analfabetismo da população, é descrita por Gal:

“Quando os Republicanos assumem o poder a realidade é esta (1911): o analfabetismo é da ordem dos 69,9% (77,4% para o sexo feminino), existem no país apenas 5215 escolas,

estando 978 sem edifício próprio; o ensino profissional limita-se a dois institutos industriais e comerciais e cerca de trinta escolas industriais e comerciais; no ensino liceal o número de alunos não ultrapassa os 8691; a função docente encontra-se degradada” (Gal, 2004, p. 149).

Este problema torna-se evidentemente uma das principais preocupações dos primeiros governos da República que, conseqüentemente, perspetivam o ensino primário como área prioritária e iniciam, de forma faseada, a promulgação de reformas importantes para os diferentes níveis de ensino, a título de exemplo, a reforma do ensino primário surge logo em 1911.

Surgem, igualmente, reivindicações no sentido de criar um Ministério da Instrução Pública capaz de resolver questões como as do ordenamento institucional e da consagração de um orçamento próprio à educação, acabando-se, deste modo, com os laços de dependência de outros ministérios. Este ministério é instituído em 1913 e traz para a sua dependência tanto os serviços das Direções Gerais da Instrução Primária, Secundária, Superior e Especial, como as escolas que até então dependiam da Direção Geral do Comércio e da Indústria.

Em 1923, o então ministro da Instrução Pública, João Camoesas, apresenta uma Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional (Reforma Camoesas) à Câmara dos Deputados Portuguesa. Fortemente influenciada pelas experiências pedagógicas norte-americanas e pela organização científica do trabalho defendida por Frederick Taylor (1856-1915) e composta por 21 bases que se debruçam sobre diversas questões de estrutura e organização do sistema de ensino, esta proposta acaba por ser rejeitada pelos parlamentares. Todavia, marca um avanço na educação a nível nacional, pois constitui a primeira tentativa de sistematização de uma lei de bases da educação portuguesa. Apesar da qualidade de muitos textos publicados no campo da educação e do ensino durante o período republicano, a instabilidade política e social vivida no país, acrescida da difícil situação económica dificultam grandemente o processo de pôr em prática a legislação aprovada neste âmbito.

O segundo ciclo, denominado por Nóvoa (2005) de «pragmatismo conservador», abrange essencialmente o regime nacionalista, caracterizando-se por uma lógica de ajustamento e de contenção do sistema educativo, bem como pela introdução de dispositivos de regulação do mesmo. A oferta educativa é nivelada por baixo o que não permite uma grande mobilidade social, visto que o que é pretendido é a criação de um forte enquadramento moral e fortalecimento do caráter.

O surgimento do estabelecimento de uma hierarquização social espontânea, harmoniosa e intemporal como expressão da ordem natural da vida cristaliza-se na máxima do Ministro da Educação Nacional Carneiro Pacheco “Um lugar para cada um, cada um no seu

lugar”, cargo em que se distinguiu devido ao estabelecimento dos fundamentos da política de educação do Estado Novo, denominada Reforma Carneiro Pacheco, executada pela Lei n.º 1941, de 11 de abril de 1936 – Lei de Bases da Educação do Estado Novo, amplificando-se o leque da ação educativa da escola pública, dado que à vertente de ensinar acrescenta-se a vertente de educar.

Durante o período do Estado Novo, a educação é promotora da unidade nacional proclamada pelo Estado que se propalava até aos recantos mais recônditos do território, pisando ou apagando arbitrariamente regionalismos, tradições e até identidades, necessidades, subjetividades, ambições e aspirações locais (Teodoro, 2009).

Portugal assumiu-se então como um Estado defensor de uma identidade nacional única e hegemónica, cujos referentes eram impostos, cristalizados e imutáveis, representando uma sociedade monocultural apoiada num fundamentalismo cultural, religioso, étnico que implementava um modelo social fechado à mudança e que assentava na crença de que a mistura entre diferentes culturas era impura e enfraquecia ou até destruía a identidade cultural.

Na prática, este modelo não passava de uma utopia que só aparentemente existia, mas cobria-se, assim, todo o país com um véu simbólico que escondia a pluralidade de realidades e contextos, circunscrevendo quaisquer leques de possibilidades e legitimando o domínio sociocultural, económico e espacial da administração central localizado na capital. A escola, enquanto instituição pública, assumia por excelência o papel de apoio à expansão, consolidação e afirmação do Estado.

Teodoro (2009) salienta que as salas de aula, os programas, os manuais escolares e as aulas seguiam uma organização determinada por um mapa único que proclamava o ensejo patriótico reinante. Deste modo, a escola era um espaço essencialmente fechado, autoritário, visto que se limitava a espelhar o bastião do regime político que a administrava. Hoje, ainda sobrevivem alguns vestígios destes alicerces do sistema educativo, mas coexistem e reconhecem múltiplas comunidades e propostas educativas que se vão afirmando no panorama educativo nacional.

Com o fim da IIª Guerra Mundial, a Europa enfrenta enormes desafios devido à urgência de reconstrução e de recuperação da(s) sua(s) economia(s) e de assegurar coesão social para o conseguir. Neste contexto, torna-se evidente a importância do investimento na educação e formação por parte do Estado que precisa preementemente de uma mão-de-obra qualificada e diversificada capaz de enfrentar as exigências resultantes do avanço da técnica.

Em 1955, Francisco de Paula Leite Pinto assume o cargo de Ministro da Educação e, consciente do atraso abismal de Portugal face ao rápido desenvolvimento económico de outros países ocidentais, critica, de forma acutilante, o facto do Tesouro não dar prioridade a um investimento sério na educação, considerando esta posição rançosa e vergonhosa, pois sem ele, o País não poderá prosperar e ir longe no futuro em termos de desenvolvimento económico.

Como resposta a este contexto, em 1959, e apesar de ter consciência da implicação do enorme investimento necessário e da forte resistência existente a nível da política do regime, Leite Pinto projeta um Plano de Fomento Cultural, defendendo-o como indispensável para o futuro de Portugal. Lemos salienta que o ministro tinha plena noção da dimensão dos obstáculos para a implementação do seu projeto, daí a sua preocupação em procurar apoio internacional:

“(…) percebendo as dificuldades, incapacidades e insuficiências do país e do regime para assumir um plano tão ambicioso e querendo aproximar-se das políticas que se desenvolviam nos outros países ocidentais, Leite Pinto estabelece conversações com a OECE/OCDE para a realização de um trabalho comum realizado por técnicos portugueses, mas acompanhado e avaliado por técnicos e especialistas da organização e com financiamento conjunto” (Lemos, 2014, p. 6).

Lemos (2014) acrescenta ainda que o «timing» da proposta acabou por ser ideal, já que, no ano de 1958/59, a Organização Europeia para a Cooperação Económica (OECE) inicia, à semelhança do que já fazia para a política económica, a realização de exames anuais à política educativa aos países membros para avaliação da situação do ensino científico e técnico. O exame a Portugal ocorre em 1959/60, originando o contexto perfeito para a apresentação, negociação e posterior aprovação da proposta do ministro Leite Pinto no sentido de solicitar ajuda a uma organização internacional na definição de objetivos de desenvolvimento do sistema de ensino português.

Criam-se assim as bases do Projeto Regional do Mediterrâneo que constitui verdadeiramente a primeira ação de intervenção internacional na construção da política pública de educação em Portugal. Aliás, “No pedido do governo português a OCDE viu uma grande oportunidade de influência na definição da política pública no sentido da ligação entre a educação e o crescimento económico e, por extrapolação, o progresso social” (Idem, p. 9).

O terceiro ciclo histórico de reformas definido por Nóvoa (2005) é denominado por «modernização tecnocrática» e inicia-se na década de 1960 até os nossos dias e caracteriza-se por um investimento nos recursos humanos e na democratização do ensino, nomeadamente através da abertura da escola a novos públicos e maiores hipóteses de mobilidade social. Assim,

embora timidamente, nesta década, surgem os primeiros sinais de democratização do ensino, assistindo-se a uma maior abertura do sistema educativo.

Face à tomada de consciência do atraso educacional do país, retoma-se o debate acerca deste problema, difundindo-se a ideia da crucialidade de existirem estudos cada vez mais longos e ambiciosos a nível social. Matos salienta que se durante uma boa parte do século XX, sobretudo a partir da segunda metade,

“(…) o Estado se identificou com o estatuto de Estado Educador e, nessa medida, a educação legítima tendia a definir-se segundo os parâmetros da cultura de Escola, a perda dessa centralidade por força das transformações sociopolíticas e económicas, entre as quais a diluição das fronteiras nacionais e a globalização da economia, impõe a necessidade de novas referências para a escola. Ao local parece estar reservado essa função” (Matos, 2009, p. 20).

A Reforma Veiga Simão, Lei n.º 5/73, de 25 de julho, apontou essencialmente caminhos para a democratização do ensino no interior da escola, pois, apesar do contexto político não ser favorável a esta mudança, possibilitou que tanto os professores como os alunos ocupassem espaços de participação mais visíveis, espelhando a necessidade cada vez mais premente de haver uma democratização da sociedade. No entanto, esta reforma não chega a ser totalmente implementada devido à reposição da democracia com o golpe militar de 25 de Abril de 1974 que altera definitivamente o panorama sociopolítico do país.

Esta data histórica, onde um grupo de capitães derruba o governo, assinala uma viragem na educação nacional. Mónica refere que se seguiu um período em que tudo parecia possível,

“Alguns militares bem intencionados, acolitados por meninas idealistas nascidas nas classes altas, desceram sobre povoados de granito, na esperança de dar o ABC a camponeses que persistiam em manter-se iguais desde a Idade Média. Esses olharam as brigadas revolucionárias com espanto, sentimento que, ao notarem os seus costumes brejeiros, foi substituído pela hostilidade. Acabrunhadas, as jovens voltaram para casa e os capitães para os quartéis. Nada havia a fazer, pensaram, com um bando de rústicos que preferia as trevas à luz” (Mónica, 2014, p. 106).

No entanto, através dos múltiplos debates ideológicos, característicos de períodos de convulsão e revolução, chega-se a alguns consensos no que diz respeito à vocação inerente à escola e ao papel da educação no âmbito da modernização e desenvolvimento do país. A este respeito, Teodoro refere que, neste período de crise revolucionária, “A educação, (...), para além de um aceso palco de lutas políticas, tornou-se um campo privilegiado de legitimação da nova situação democrática, apostada em mostrar (...) uma radical mudança face às anteriores políticas obscurantistas do Estado Novo” (Teodoro, 2009, p. 18).

Um marco decisivo no processo de gestão educativa surge com a Constituição da República Portuguesa, aprovada em 2 de abril de 1976 que implementa um regime democrático e parlamentar onde é incentivada a participação dos cidadãos, nomeadamente na gestão e administração escolar, sendo conferida uma orientação ideológica e política de cariz democrático e progressista à educação e ao ensino. Formosinho ressalva, no entanto, que

“O sistema português de administração pública tem sido sempre fortemente centralizado. Recentemente, a Constituição de 1976 propõe a regionalização do sistema de administração pública, mas a pouca vontade da classe política de encetar o processo e a resistência dos burocratas centrais em aderir a um projeto que aparentemente lhes faz diminuir o poder tem até hoje obstado à criação das Regiões e das administrações regionais e posto pouco empenho na criação dum poder local autónomo” (Formosinho, 1999, p. 13).

Relativamente à gestão das escolas, o mesmo autor aponta que a normalização do quadro legal da implementação da gestão democrática nas escolas ocorra com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, do I Governo Constitucional, revogado posteriormente pelo artigo 53 do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Este decreto define quais são os principais órgãos da escola, o Conselho Diretivo, o Conselho Pedagógico (CP) e o Conselho Administrativo, bem como a sua constituição, as suas funções, os processos eleitorais e as respetivas competências, traduzindo uma integração da escola relativamente à organização escolar. Contudo, este documento vai ser bastante criticado, nomeadamente pela representação limitada dos alunos e pela participação pouco efetiva dos professores na vida da escola e na definição da política educativa, reforçando-se uma gestão burocrática centralizadora da educação. Barroso afirma que

“Se tivermos em conta que não se verificou em todo este período (até à aprovação da Lei de Bases, em 1986) nenhuma iniciativa legal que alterasse as relações entre o estabelecimento de ensino e a administração central (no sentido do reforço da autonomia das escolas e da descentralização administrativa do Ministério da Educação), pode dizer-se que o decreto-lei 769 A/76, não passou de “uma prótese democrática” numa administração democrática” (Barroso, 1991, p. 69).

O período entre 1976 até 1986 corresponde a uma fase de normalização democrática e caracteriza-se pela ênfase nos aspetos curriculares, técnicos e profissionais, pela consciencialização dos efeitos nefastos da expansão e massificação do sistema educativo, nomeadamente a nível da qualidade desse ensino, bem como dos problemas estruturais da economia portuguesa que inviabilizam uma real reforma do sistema educativo e da reorganização da escola pública.

Com a aprovação da LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é dado um passo definitivo para resolver aspetos estruturantes do sistema educativo português, nomeadamente a nível da sua organização, e, finalmente, acabar com o atraso que tem marcado o ensino desde o século XIX. Este diploma define o atual sistema educativo, pois nele estão consignados, entre outros, os direitos à educação e à cultura para todos, à formação e integração na vida ativa, à igualdade de oportunidades e à liberdade de aprender e ensinar.

A década de 90 inicia-se com uma reforma curricular para o ensino básico e secundário, estabelecida pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto a partir do ano letivo de 1989/90 que

“(…) procura responder ao complexo de exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, Diário da República, n.º 198/1989, Série I, p. 3638).

No ano letivo de 1996/97 é lançado, pelo Departamento da Educação Básica, o Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico com o intuito de melhorar a qualidade do ensino perante as necessidades e os problemas vivenciados numa sociedade em constante mutação, nomeadamente devido ao acelerado desenvolvimento tecnológico. Deste projeto resulta um relatório, documento orientador para uma reorganização curricular a ser posta em prática a partir de 2001/2002 para o 1.º e 2.º ciclos e de 2002/2003 para o 3.º ciclo.

A nível do secundário, a realização dos primeiros exames nacionais no ano letivo de 1995/96, bem como a identificação de problemas, lacunas e insuficiências no ensino secundário conduz à necessidade de se refletir conjuntamente sobre o mesmo. Neste sentido, entre 1997 e 2001, por intermédio do Departamento do Ensino Secundário (DES), o ME concretiza e põe em prática o processo de Revisão Participada do Currículo do Ensino Secundário ou, simplesmente, Revisão Curricular do Ensino Secundário.

Esta iniciativa pretendia atingir, entre outros, os seguintes dois objetivos: melhorar a qualidade da educação e formação de nível secundário através da reorganização dos cursos gerais e tecnológicos, consolidando, deste modo, a diversidade e articulação entre eles a fim de assegurar que todos pudessem constituir percursos educativos e formativos igualmente valorizados a nível social e, por outro, contrariar as elevadas taxas de insucesso escolar e de abandono a nível do secundário.

Na sequência desta iniciativa, o ME apresenta uma publicação “Desenvolver, Consolidar, Orientar” (DES, 1997) que se torna no documento orientador das políticas para o ensino secundário e onde são apontados como principais problemas a fraca identidade do ensino secundário, a reduzida percentagem de frequência de estudantes deste nível de ensino, o desequilíbrio entre vias e modalidades de educação e formação, as fragilidades institucionais e financeiras das escolas profissionais e a inadequação da orientação escolar e profissional.

A escola foi e continua a ser dependente das conjunturas político-ideológicas, económicas e culturais que caracterizaram os diferentes períodos que atravessou, sendo, por isso, necessário compreender que a escola não pode ser dissociada de um tempo e de um espaço histórico específicos, nem constitui uma instituição que possa ser analisada em função de uma abordagem ingénua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que pretende perseguir (Trindade & Cosme, 2010).

Apesar de nas últimas décadas em Portugal a pedra de toque ter sido essencialmente colocada na modernização de infraestruturas materiais como a rede de autoestradas, a expansão das redes de comunicações fixas e móveis, o crescimento exponencial da «Internet» e a reabilitação de certas áreas urbanas, Carneiro considera que

“(...) a modernização mais importante – embora “invisível” – é aquela que vem ocorrendo no plano da educação, da formação, da cultura, da tecnologia, da inovação, do empreendedorismo, e da renovação de mentalidades. Ainda que necessariamente mais lenta – porque envolve uma alteração de paradigmas de preferências, de valores, de atitudes e de comportamentos, logo uma transformação profunda nas dimensões humana e sociocultural – ela vem ocorrendo e é o fundamento de um ciclo novo de cidadania, democracia, qualidade de vida, produtividade, crescimento e desenvolvimento sustentável” (Carneiro, 2005, p. 121).

Este autor sublinha igualmente que as mudanças e transformações ocorridas na escola nas últimas três décadas e meia são menos percecionáveis porque imateriais, logo palpáveis, no entanto, isto não significa que elas não sejam impressionantes, apesar de terem sido acompanhadas por “(...) algumas frustrantes decepções” (Idem).

Independentemente dos avanços e recuos, dos ímpetos e estrangulamentos, a escola deixou, desde o século XVIII, progressivamente, de ser uma opção para se afirmar como um investimento social inevitável (Nóvoa, 1995). O século XXI iniciou-se assim com a árdua tarefa de continuar a investir na reflexão conjunta e no aperfeiçoamento do sistema educativo de forma a que a escola pública possa enfrentar destemidamente os novos desafios deste século. Este processo é em si algo tortuoso, pois os pedregulhos que estão no caminho são de difícil remoção. No capítulo seguinte, selecionamos e descrevemos os obstáculos que têm sido um

freio ao pleno reconhecimento público do valor da escola e, consequentemente, a sua afirmação e crescimento social no nosso país.

1.3. Obstáculos ao crescimento da escola

No capítulo anterior, sintetizamos o modo como a escola pública foi pensada e projetada ao longo das diversas reformas do sistema educativo que se foram sucedendo desde o século XVIII até aos nossos dias. Na base da sua conceção e materialização, estiveram presentes ideais liberais, republicanos, conservadores e revolucionários.

Apesar do período de ditadura ter marcado um evidente retrocesso na afirmação dos princípios bases que caracterizam a escola pública do século XXI, esta conseguiu afirmar-se como um espaço de construção, afirmação e realização pessoal, bem como de crescimento cognitivo e desenvolvimento sociocultural.

O facto de a escola ter enfrentado e superado sucessivamente uma multiplicidade de vicissitudes e de, no século XXI, se ter afirmado como um espaço democrático, aberto, pluralista, gratuito, igualitário e recetivo ao livre encontro de valores, visões, ideias, crenças e ideais universais, não significa que não tenha ainda que derrubar muitos outros obstáculos de origem diversa para garantir, entre outros, a sua autonomia, crescimento e capacidade de adaptação e inovação aos novos tempos conturbados que se avizinham. Segundo Santos Guerra, a escola pública tornou-se numa instituição cada vez mais complexa, difícil e problemática e

“As suas funções diretivas já foram além dos limites: têm de realizar tarefas burocráticas, de docência, de representação, de controlo, de economia... E outras de caráter mais ambicioso: pedagógicas, didáticas, sociais... Têm de estabelecer relações e resolver os conflitos com as famílias, com os professores, com os alunos, com a Administração” (Santos Guerra, 2014, p. 21).

Enquanto instituição, a escola

“(...) enfrenta evidentes dificuldades perante a mudança e, consequentemente, perante o futuro. Num tempo em que a mudança é tão rápida que leva a que se afirme que “o futuro já não é o que era”, a escola que temos vê-se num quadro negro onde se levantam vários problemas sobre a sua capacidade de adaptação e sobrevivência” (Miranda, 1999, p. 6).

De acordo com Miranda, a escola tem sido alvo de frequentes análises que a acusam de ser ou manter-se: impotente “(...) para vencer uma reprodução social que estaria

indelevelmente indexada ao estatuto socio-económico dos alunos” (Idem), tendo, portanto, um reduzido valor social; inútil para dar resposta adequada às necessidades do sistema económico, não preparando os alunos para nele se integrarem, o que remete para o seu reduzido valor profissional e económico; despromovida de privilégios que ainda recentemente permitiam a mobilidade social dos que a frequentavam, tornando-a pouco atrativa para as novas gerações; desajustada ao meio onde opera, estando ultrapassada; retrógrada porque virada para o passado; dividida “(...) por uma organização disciplinar do conhecimento que pouco ou nada terá a ver com o quotidiano para que pretende preparar os jovens” (Ibidem, p. 8); dependente da administração central de cariz burocrático que a controla através de normativos, retirando-lhe autonomia e desqualificada e ineficaz devido à imagem negativa projetada pelos media.

Teodoro considera que

“*A escola para todos*, uma conquista social dos ideais democráticos (...) ao abrir as suas portas a novos públicos escolares – não apenas no ensino primário obrigatório, como o fez no passado, mas também no ensino secundário e, progressiva mas aceleradamente, no ensino superior –, tornou-se uma realidade qualitativamente distinta, com a qual os decisores políticos, os professores, os estudantes e as suas famílias, a opinião pública em geral, têm uma manifesta dificuldade em compreender e lidar” (Teodoro, 2009, p. 6).

Esta constatação remete para o facto de que “não é só o medo, a burocracia, o apego a privilégios e hábitos antigos, que entravam o movimento e a dinâmica da sociedade portuguesa. Outros factores, às vezes impercetíveis, mas não menos eficazes, retiram energia e forças aos indivíduos e aos grupos sociais” (Gil, 2009, p. 79).

A escola enfrentou e continua a enfrentar obstáculos significativos à sua afirmação, consolidação e crescimento que resultam de múltiplos fatores de natureza diversa e, por vezes, imprevisível. A influência desses fatores pode constituir períodos de estagnação e/ou até de retrocesso para a concretização das finalidades incumbidas à escola, tendo, por conseguinte, um impacto variável na escola, tanto na sua organização/gestão, nas suas práticas pedagógicas, como na qualidade educativa das aprendizagens que promove. De seguida, enumeramos e descrevemos um conjunto desses obstáculos de modo a clarificar a dimensão dos mesmos e a árdua tarefa em contorná-los ou ultrapassá-los.

Salientamos, em primeiro lugar, o vínculo precário de emprego e a constante rotatividade de muitos profissionais da educação nos estabelecimentos de ensino espalhados por todo o território nacional, situação que não favorece nem o desenvolvimento de uma cultura de escola, nem a implementação de práticas colaborativas ou ainda a motivação dos professores para investir numa formação contínua e diversificada.

A grande instabilidade resultante do sistema de contratação e efetivação despoleta um impacto negativo na classe docente, pois gera sentimentos de insegurança, frustração e desmotivação que deterioram gradualmente a qualidade do seu desempenho e, inevitavelmente, da qualidade do serviço prestado pela escola.

A ausência de um código deontológico dos professores em Portugal agrava seriamente o aspeto anteriormente indicado, pois condiciona a sua atuação e afirmação a nível socioprofissional. Blázquez (1986) refere que, a nível histórico, os códigos éticos surgiram para definir os ideais da profissão, bem como o seu campo específico de ação. Assim, eles legitimaram as diversas profissões e regularam a prática dos profissionais, garantindo um mínimo de honestidade na sua conduta profissional em relação a todos os que deles dependem. Este autor salienta ainda que há já muito tempo que a importância da existência deste código para os professores é reconhecida a nível internacional, pois na Conferência Intergovernamental Especial, realizada de 21 de setembro a 5 de outubro de 1966 em Paris, já tinha sido produzida uma recomendação que exortava os professores a elaborar códigos de ética e de conduta.

A outorga de um código deontológico dos professores surge como algo imperioso, dado que remete para um projeto de liberdade e responsabilidade essencial não só para a afirmação dos professores como profissionais responsáveis e portadores de saberes próprios ao serviço dos interesses gerais da sociedade, mas também para a cooperação e disponibilidade dos mesmos com outros profissionais no sentido de elevarem a qualidade do ensino, já que o dito código contribui grandemente para assegurar o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais de acordo com princípios aceites por todos (Grácio, 1973).

Cada profissão tem “(...) regras de comparação aplicadas aos resultados diferentes, em função de ideais comuns a uma certa colectividade de executantes, e interiorizados pelos mestres virtuosos da prática considerada” (Ricoeur, 1992, p. 202), assegurando, deste modo, “(...) a qualificação ética dos “preceitos de bem fazer”, permitindo dar sentido à ideia de bens imanes a cada prática. Deste modo, estimamos as nossas acções, porque as consideramos um bem, e é através delas que nós nos estimaremos, como seus autores” (França, 2012, p. 119).

Cunha (1995) salienta a ideia de que a profissão docente sempre foi perspectivada como uma atividade eminentemente moral. Este autor defende também que a não existência de uma tradição de sistematização da deontologia dos professores resulta no contraste existente entre a sua situação laboral e a de outras profissões. Os professores desenvolveram essencialmente um paradigma deontológico de direitos, ou de reivindicação ou de justiça, ao contrário de outras

profissões liberais, como os médicos, advogados, jornalistas que promoveram um paradigma de responsabilidade.

Este autor considera que os professores travam essencialmente um diálogo profissional com as suas entidades empregadoras, preocupando-se apenas com a satisfação dos direitos que possuem e a estipulação das condições de exercício da profissão, pois os professores deixaram de ser profissionais independentes e passaram predominantemente a ser meros funcionários públicos ou empregados por conta de outrem. Deste modo, compreende-se que a este paradigma corresponde mais adequadamente um Estatuto de Carreira e não um Código Deontológico.

A questão do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário “(...) constitui, desde 1973, uma aspiração e um pólo de actividade reivindicativa dos professores e educadores destes sectores educativos” (Teodoro, 1990, p. 57), no entanto, é apenas em 1983 que esta questão volta ao primeiro plano com a constituição da Federação Nacional dos Professores (FENPROF), cuja ação reivindicativa assentava precisamente na negociação de um estatuto de carreira docente, considerada como condição «sine qua non» para a valorização e estabilização social e profissional da classe docente (Teodoro, 1994).

Desde então, a luta e constante negociação pelo Estatuto passa a constituir a base reivindicativa da FENPROF devido à “(...) necessidade de reunir num único documento jurídico o conjunto de aspectos que enquadram o exercício da actividade docente, dando-lhe coerência e evitando actuações dispersas e conjunturais que marcaram a acção governativa dos ministros que foram passando pelo Ministério da Educação” (Idem, p. 75).

As diversas e complexas matérias abordadas, geradoras de conflitos e tensões, levaram a um moroso processo de negociação entre docentes e Governo. Só em 31 de março de 1988, com a apresentação de um documento de princípios pelo Ministro Roberto Carneiro, é que se inicia “(...) verdadeiramente o processo negocial do estatuto do pessoal docente do *ensino não superior*” (Idem) que decorreu durante vinte e um meses, envolvendo “(...) a própria integração da carreira docente na reforma do sistema retributivo da função pública” (Teodoro, 1990, p. 58).

O Estatuto está distribuído em dois diplomas: o Decreto-Lei n.º 409/89, de 18 de novembro, que define a estrutura da carreira docente e aprova as novas renumerações dos professores no quadro da reforma do sistema retributivo da função pública e o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de abril, que aprova e publica o estatuto dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, reunindo e consagrando num único diploma todas

as matérias referentes à atividade profissional dos professores, apesar de ser necessário uma regulamentação posterior em relação a muitos pontos.

A aprovação do Estatuto iniciou uma nova fase, complexa e conflituosa, em termos negociais, já que procurou-se, por um lado, regulamentar e aplicar os aspetos positivos e inovadores previstos no Estatuto, mas, por outro, continuou-se a negociar a alteração dos aspetos que não respondiam, quer às necessidades do sistema de ensino, quer às aspirações dos docentes (Teodoro, 1990).

A ausência de um código de ética da profissão docente em Portugal demonstra que “Os professores portugueses ainda não fizeram uso do direito de, de modo autónomo, elaborarem o código da docência, nem corresponderam ainda de modo positivo ao dever de explicitar as normas por que deve reger-se a prática profissional” (Silva, 1995, p. 131) e ainda

“(…) não terem forjado a coesão indispensável a verem-se a si mesmo como uma classe com identidade própria, como um corpo com um modo particular de ser e de estar. Ou ainda de não terem construído as bases culturais, profissionais e ideológicas conducentes a esse objectivo” (Idem).

Para Estrela, esta realidade pode ser igualmente explicada porque sempre houve quem se substituísse aos professores no ditar de quais os deveres que a sua profissão lhes impunha o que trouxe, conseqüentemente, graves prejuízos para a docência, já que “(…) os deveres estipulados pelo Ministério desprezam a hierarquia dos valores que lhe são subjacentes e veiculam um tipo de profissionalismo exterior à classe, assente na exemplaridade da pessoa e na submissão à autoridade” (Estrela, 1993, p. 197).

A elaboração de um código deontológico aposta na emancipação do professorado baseada no debate de ideias, na coesão e na responsabilidade, defendendo a afirmação de confiança dos professores nos professores e tornando-se num “(…) instrumento de preservação da imagem social da profissão, um traço de união entre os profissionais, um elemento importante de construção de identidade profissional e um meio de criação de um «ethos» de classe” (Idem, p. 188), até porque como realça Matos

“As medidas político-administrativas que têm vindo a ser tomadas no âmbito do sistema educativo, designadamente, as que incidem directamente sobre a figura profissional dos professores, não podem deixar de reflectir de forma muito sensível na natureza do seu trabalho, nas relações socioprofissionais que o enquadram, na imagem social, cultural e pedagógica que vai configurando o seu quotidiano, contribuindo deste modo para a instauração de um modelo que determinará, necessariamente, uma outra forma de ser professor” (Matos, 2009, p. 29).

Realçamos, como outro grande obstáculo, a incapacidade ou, pelo menos, a dificuldade da escola abraçar a multiculturalidade e pluralidade das identidades que definem o mundo de hoje, promovendo novos significados identitários e/ou alterando os que já existiam.

Gil enfatiza que “O nosso mal é a identidade. Fizemos da identidade o território da subjectividade, (...). E com ela, hoje, esforçamo-nos por resistir ao “fora” que aí vem, do exterior ao interior, e que ameaça destruir as nossas velhas subjectividades mal reconquistadas” (Gil, 2009, p. 20). Esta tensão é reforçada pelo facto das pessoas se sentirem frequentemente pressionadas para não assumir as suas múltiplas pertenças, pressão esta que não é apenas exercida “(...) pelos fanáticos de todas as bandeiras, mas por si e por mim, por cada um de nós. (...), por causa dessa conceção estreita, exclusiva, preconceituosa, simplista, que reduz a identidade inteira a uma única pertença” (Maalouf, 1998, p. 13).

Não existem sistemas sociais fechados e absolutos, totalmente autónomos e autossuficientes, pois cada indivíduo interage e identifica-se com uma ou mais culturas e exprime-se, quotidianamente, de forma subjetiva, sendo, desta maneira, também um produtor e/ou criador de uma cultura individual que desencadeia novos comportamentos que, por sua vez, originarão novas matrizes culturais partilhadas por outros indivíduos com quem contacta.

Para Serres (1993), este processo implica ao indivíduo que ama o outro que engendre nele próprio uma terceira pessoa que surge como um ser híbrido, enriquecido com as aprendizagens e diferenças culturais provenientes do exterior, do outro.

Vivemos um tempo de pluralidade (Lahire, 1998) onde a existência da mestiçagem cultural e da multiculturalidade são inegavelmente realidades sociais. Coloca-se então a questão: como não ser plural, mesmo sendo singular? Plural, pois a construção da identidade é um processo dialético que se faz pela integração do outro no eu e singular, pela continuidade e constância que lhe subjaz (Vieira, 1999).

A confluência de mundos culturais diversos, a construção de sociedades multiculturais, o sentimento de pertença cultural múltipla enraizado na diversidade, pluralidade, diáspora e hibridismo geram inevitavelmente tensões e lançam novas interrogações, carregadas de incertezas e equações onde o ser humano pode facilmente perder-se ou porque se desconhece a si mesmo ou porque já não se reconhece, nomeadamente através do desenraizamento parcial em relação à cultura de origem ou até da negação total das suas origens.

Os conceitos de identidade e alteridade são assim simultaneamente contrários e complementares, sustentando-se numa constante tensão dialética entre o eu e o outro, ambos individuais ou coletivos. A ação de cada um é fulcral na construção da sua identidade e

individualidade porque todos nós construímos e reconstruímos o nosso «eu» à medida que a nossa existência é preenchida por vivências, percursos, emoções, sentimentos, encontros, desencontros, destinos, momentos de repressão/opressão ou de expressão e até aquisições de formas de raciocinar e pensar que nos convertem numa gramática de atitudes (Bourdieu, 1972) e que traduzem a nossa essência, o nosso «eu» “The journey creates us. We become the frontiers we cross” (Rushdie, 2002, p. 77). Neste cenário de identidades em permanente construção e interdependência cultural, o modelo escolar monocultural não responde mais às necessidades sociais atuais.

A alteração das estruturas e papéis sociais tradicionalmente distribuídos e o surgimento de novas realidades e identidades socioculturais contribuem acentuadamente para uma complexificação da sociedade e das suas instituições. Hall (2010) salienta que as velhas identidades, que durante muito tempo transmitiram estabilidade às pessoas e deram uma sólida ancoragem ao mundo, estão em declínio e novas identidades estão a surgir, fragmentando o indivíduo moderno que deixa de ser perspectivado como um sujeito unificado.

De forma a responder adequadamente a esta complexidade, as escolas e as suas comunidades precisam equilibrar, entre outros, os seus recursos humanos, logísticos e tecnológicos e reagir pró-ativamente aos reptos que lhes são lançados. No entanto, a massificação do sistema educativo mostra-se frequentemente incapaz de responder ética e socialmente à diversidade cultural das comunidades e respetivas populações que exigem cada vez mais serviços de qualidade.

Salientamos agora um aspeto, de outra natureza, que afeta igualmente de forma considerável a vida na sala de aula e na escola em geral: a existência de condições logísticas deficitárias, desadequadas e/ou degradadas e a escassez de materiais em muitos estabelecimentos de ensino. A fim de resolver esta situação, iniciou-se o processo faseado de intervenção e requalificação das escolas a cargo da Parque Escolar que, através do Programa de Modernização das Escolas, no início da sua atividade em março de 2007, tinha como principal objetivo a concretização de intervenções em 332 escolas por todo o território nacional até o final do ano letivo 2014/2015.

Devido a várias circunstâncias, houve a necessidade, no início do segundo semestre de 2011, de reavaliar todos os projetos de requalificação e de reestruturar o programa, obrigando à recalendarização dos trabalhos o que não permitiu um desenvolvimento contínuo e consistente a nível da conservação e manutenção dos edifícios escolares já existentes, bem como a nível da sua adaptação funcional às alterações ocorridas nos currícula e novas práticas educativas, não

sendo igualmente pensadas ou tomadas ações no sentido de fazer face ao desgaste resultante do uso a que o equipamento e edifícios estão sujeitos durante a sua vida útil.

Consequentemente, as intervenções corretivas e melhoramentos têm sido feitos de forma isolada e pontual pelas Direções Regionais de Educação e/ou Direções das próprias escolas ou ainda no âmbito de programas específicos de reequipamento da responsabilidade do ME, como, por exemplo, a rede de bibliotecas escolares, espaços para ciências experimentais, pavilhões polidesportivos.

Apesar das melhorias já alcançadas, é urgente que o processo de gestão da requalificação da rede escolar seja mais abrangente e sistémico de modo a inverter a degradação física, ambiental e funcional do que já foi feito e concluir a requalificação das escolas que ainda não iniciaram a requalificação das suas instalações. Esta urgência prende-se a uma multiplicidade de problemas, dos quais, podemos salientar, entre muitos, instalações deterioradas e/ou mal apetrechadas; serviços de apoio de duração limitada ou com prestação insuficiente, nomeadamente nos serviços de apoio psicológico e de orientação, dos programas de tutoria ou ainda de acompanhamento aos alunos com necessidades educativas especiais - NEE; materiais com baixos níveis de reposição ou danificados e deficiências na iluminação, insonorização e climatização das salas de aulas ou de outros espaços dedicados à realização de atividades pedagógicas, culturais, desportivas e/ou puramente lúdicas.

Essas realidades físicas têm um impacto deveras negativo, tanto na qualidade do trabalho pedagógico diário dos professores que lá trabalham porque as atividades letivas que estes pretendem desenvolver na sala de aula são altamente condicionadas, já que, por exemplo, passar um documentário, ouvir um texto, projetar imagens, alterar a disposição das cadeiras para fazer um trabalho de grupo, entre outros, tornam-se missões quase impossíveis, como na qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos, nomeadamente estar concentrado nas matérias lecionadas, aplicar-se nas tarefas solicitadas e estar com atenção ao longo das aulas podem não ser atividades muito evidentes quando os alunos estão com frio ou cheios de calor, estão sentados em cadeiras demasiado baixas para a sua altura, têm de trocar de lugar porque está a chover na sala, têm de se levantar para ver o que está escrito ou projetado no quadro porque não há estores e o reflexo da luz solar torna tudo invisível ou ainda quando fazem um teste ouvindo tudo o que se passa na sala ao lado.

É inegável que os meios existentes afetam o quotidiano da escola, havendo repercussões inevitáveis na gestão escolar, no bem ou mal-estar sentido pelos seus membros, na motivação/satisfação dos alunos, professores e assistentes técnicos e operacionais e, em

última instância, na qualidade educativa e nos resultados obtidos pelos alunos quer a nível interno, quer a nível externo – exames nacionais.

Outro aspeto omnipresente no tecido social das escolas na atualidade é a acentuada influência das novas tecnologias e das mudanças decorrentes da “(...) revolução tecnológica e informacional acelerada (...) [em que se vive]” (Canário, 2003, p. 119). À semelhança do que acontece nos vários domínios das ciências sociais e noutras áreas da sociedade, o quotidiano da escola, dos estudantes e de todos os profissionais da educação sofreu uma crescente complexidade social e estrutural resultante das profundas mudanças relacionais, geradas, por exemplo, pela banalização do uso de redes sociais que incrementam novas formas de comunicar e multiplicam as fontes de informação. Estes novos desafios alimentam o debate sobre questões relacionais e éticas até porque a mudança tecnológica é sempre mais rápida do que a mudança comportamental e/ou atitudinal.

Esta nova realidade exige, por um lado, que haja, por parte dos profissionais da educação, um forte investimento na aquisição de competências científicas e técnicas no domínio das tecnologias e, por outro, que haja igualmente um forte investimento económico da escola na aquisição de material necessário para fazer face às novas necessidades tecnológicas. A consciencialização desta mudança social e da necessidade de uma crescente especialização e formação por parte dos profissionais da educação contribui para uma melhoria da escola, visto que dinamiza uma postura de dúvida e questionamento contínuo, eliminando o enraizamento de verdades e certezas absolutas. Alarcão refere que não consegue conceber

“(...) um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas...” (Alarcão, 2001, p. 5).

O crescimento exponencial de produção e acessibilidade de informação e conhecimentos caracterizam fortemente a sociedade de informação em que vivemos, destacando-se a facilidade e velocidade com que se disponibiliza o conhecimento a quem tem os meios e a capacidade para o procurar.

De acordo com Barata (1992), acresce ainda que o florescimento de uma economia baseada no conhecimento científico e numa regulação que assenta na coesão social e no reforço de identidades localizadas tem inegavelmente impacto no setor da educação. Tal acontece porque quer as expectativas e as exigências da população, quer o conhecimento científico

crecem de forma exponencial, obrigando a profundas reformas no sistema educativo, tanto a nível organizacional, como a nível pedagógico. Inevitavelmente, estas mudanças acarretam alterações nas opções organizacionais e nos perfis profissionais necessários à dinâmica produtiva das instituições escolares e apelam igualmente à condições de trabalho que satisfaçam as exigências e necessidades dos profissionais e, naturalmente, dos alunos e das suas respetivas famílias e comunidades.

O rápido desenvolvimento de sistemas de informação eficientes, propulsionados sucessivamente pela expansão da imprensa, depois pela telegrafia e telefonia e, mais recentemente, pelas técnicas de fixação e transmissão da imagem em tempo real em velocidades e quantidades que só a eletrónica consegue, mergulhou a sociedade contemporânea num ambiente absoluto de informações, dados e mensagens, de tal modo que se tornou numa das suas mais prementes preocupações, sendo necessário repensar muitas dos alicerces desta mesma sociedade até porque, como relembra Barata (1992), a informação veiculada pelos meios de comunicação social tem como objetivo primeiro difundir notícias e eventos independentemente da sua relevância e/ou significado. A informação passa então a ser imposta a todos, acessível, avulta, instantânea “(...) inescapável, explícita ou velada, consciencializável ou subliminal, a todo o momento, obsessivamente – mas não chega a converter-se em conhecimento (para já não falar em sabedoria...)” (Barata, 1992, p. 31).

Este autor refere ainda que a maioria das pessoas precisa da sua dose de sensacionalismo que as faz mergulhar numa anomia mental induzida pelo excesso de informação, perdendo-se em labirintos desconexos onde há um constante bombardeamento informativo de todos os lados.

Gradualmente, o conhecimento é substituído pela informação que se torna no próprio conhecimento, facto que se explica através de uma inegável volúpia em valorizar tudo o que é efémero, minimal, chocante e de consumo fácil, em todas as áreas que nos rodeiam, desde as mais simples como a publicidade e as formas de entretenimento às mais complexas como as artes e a política. Presentificamos, conseqüentemente, eventos descontínuos no tempo e na distância, sabendo-se cada vez mais acerca de cada vez menos.

Para quem não dispuser de formação e/ou de hábitos de reflexão, é cada vez mais difícil “(...) encontrar nexos e significados no meio da torrente de factos que lhe é proposta a cada momento pela comunicação social” (Idem, p. 32). É urgente as pessoas munirem-se de meios que lhes permitem não só furar progressivamente as camadas de incompreensão e de

indiferença resultantes desta embriaguez informativa, mas também despertar para a avidez da verdadeira compreensão, conhecimento e crítica do mundo que nos rodeia.

Os obstáculos anteriormente focados são apenas alguns exemplos da complexa realidade sociocultural onde vive e cresce a escola pública portuguesa do século XXI que, por isso, precisa, cada vez mais, estar atenta às condições adversas a fim de estar preparada para vencer os desafios de hoje e de amanhã. No capítulo seguinte, debruçar-nos-emos sobre alguns deles, apresentando os aspetos mais relevantes que os caracterizam.

1.4. Desafios por vencer

A sociedade ocidental atual tem sido marcada pela rapidez e sucessividade de contínuas mudanças de natureza diversa resultantes do aparecimento constante de novas situações socioculturais, bem como da diversidade dos múltiplos desafios que vão emergindo não só nas áreas tecnológicas, mas também nas ciências humanas. Este panorama torna a missão humanista da escola muito mais árdua, pois preparar cidadãos capazes, críticos, autónomos e criativos não é fruto do acaso, mas da criação e gestão de um leque diversificado de condições que sejam, de facto, promotoras de qualidade educativa.

Nesta ótica, Ventura defende que “quanto mais evoluídas são as sociedades, mais os cidadãos querem participar das decisões. O fenómeno educativo é talvez dos que maior envolvimento de cidadania congrega” (Ventura, 2006, p. 112). Assim sendo, “da parte de quem exerce o poder, é necessário que exista sensibilidade para esta questão adoptando uma política alicerçada numa base social de apoio de dimensão crescentemente alargada” (Idem).

Este repto lançado ao Estado português implica necessariamente apostar na formação dos profissionais ligados à educação, dado que constitui, por si só, uma parte essencial para implementar um novo paradigma educativo, mas, para além de tempo, tal requer um significativo investimento pessoal, coletivo, afetivo, organizacional e económico. Como refere Perrenoud (1993), na formação para uma profissão tudo é levado em conta; além dos conhecimentos científicos, também se ensina com intuições, emoções, experiência, crenças, desejos, expectativas e medos, até porque:

“The brave new world in which schools find themselves is not what it used to be and the lives of children are no longer as innocent as they once were. Yet the teaching impulse has not changed commensurately. Teaching may be tougher, more challenging, requiring greater

resilience and tolerance, but the satisfaction derived from watching children learn and grow is still its primary reward” (Galton & MacBeath, 2008, p. 3).

Desde a sua criação e ao longo da sua afirmação, a escola tem enfrentado sucessivamente uma multiplicidade de vicissitudes, problemas, conflitos e/ou tensões para os quais nem sempre tem encontrado de forma célere as respostas mais adequadas ou soluções realmente eficientes o que acaba, inevitavelmente, por gerar críticas de todos os setores da sociedade.

A progressiva complexidade das relações sociais, as alterações do tecido urbano e rural, o crescente individualismo e consequente défice de participação social, o surgimento de tensões, fricções e agressões reveladoras de uma crise a nível humano e social, estão presentes na escola que não é hermética a essas condições extremas mesmo que elas possam parecer estranhas à essência da docência.

A nível histórico reconhece-se, no entanto, o papel crucial da escola na superação de momentos de crise e na reconstrução socioeconómica e intelectual das comunidades atingidas, pois, ao promover a educação para a paz, para a cidadania e para a liberdade, garante a fundação de valores nas gerações futuras (Perrenoud, 1999). González aponta esta força da escola ao dizer que

“También en el futuro, la educación tiene que servir a la consecución de esta Europa unida en los valores, la cohesión económica, laboral y social, exige también una coherencia educativa y eso se realiza en torno a los valores. Los valores tienen que ser causa y efecto a la vez de la construcción europea. La labor creadora, innovadora o modernizadora, afecta también a los valores. El proceso de emergencia de nuevos valores no ha de pararse para configurar esa misma sociedad, esa nueva Europa. La vieja Europa con su tradición puede descubrir valores nuevos y emergentes” (González, 1997, p. 493).

A fim de garantir que a totalidade dos estudantes consigam completar o ensino obrigatório, que as taxas do ensino secundário e superior possam aumentar e que as condições de uma educação de qualidade e inclusiva pertinente face às novas necessidades profissionais do mercado sejam proporcionadas a todos, Portugal enfrenta grandes desafios e necessita “(...) continuar a definir percursos profissionais para os docentes e diretores de escolas, oferecendo formação adequada e implementando a reforma do sistema de formação de professores” (OCDE, 2014, p. 4). Continuar a desenvolver

“(...) um quadro integrado de avaliação centrada na aprendizagem dos alunos, ajudaria a superar o objetivo da prestação de contas, de modo a fornecer informações mais claras sobre a forma como as escolas, os dirigentes escolares e docentes podem melhorar o seu desempenho. Também é importante alargar a autonomia das escolas, providenciando apoios

e criando condições que capacitem as escolas ao nível local e regional e melhorem a utilização dos recursos financeiros” (Idem).

Consequentemente, consideramos que, nesta segunda década do século XXI, a escola deve continuar a trabalhar no sentido de enfrentar os seguintes quatro grandes desafios: acabar com o atraso educacional que Portugal mantém em relação aos outros países da comunidade europeia; ir ao encontro dos interesses e necessidades dos estudantes de hoje; afirmar e/ou agilizar a sua autonomia em relação ao ME e criar condições para o desenvolvimento de uma colaboração efetiva por parte de todos os seus membros no seio da escola.

1.4.1. Atraso educacional crónico

A questão do atraso educacional da escola pública em Portugal e da sua incapacidade em superá-lo não é, infelizmente, novo em termos históricos, visto que surge já em meados do século XIX, na fase inicial do Liberalismo. De facto, independentemente do espírito crítico, inovador e desafiador dos intelectuais da Geração de 70 e dos seus esforços em arrancar a sociedade portuguesa da apatia e do sentimentalismo onde estava mergulhada através de uma revolução cultural baseada em princípios renovadores e ideais que dessem um novo alento e fortalecessem a estabilidade e o progresso em Portugal, as suas intenções não se concretizaram, despoletando sentimentos de insatisfação, pessimismo e fracasso, espelhados na denominação da fase final desta geração – os vencidos da vida, que gravam decisivamente a ideia de atraso tanto a nível interno, como externo.

Nóvoa afirma que “desde então, nunca mais deixámos de fixar metas, sempre incumpridas, para diminuir o fosso que nos separa dos “países civilizados”. Com a consciência forte da sua *necessidade* e, ao mesmo tempo, da sua *impossibilidade*” (Nóvoa, 2005, p. 37). Para Nóvoa (2005), o atraso educacional da escola pública portuguesa atravessa quatro andamentos.

O primeiro ocorre no período liberal. Após 1820, os deputados procuraram, nas assembleias eleitas encontrar soluções eficientes para os problemas da escola pública. Apesar da incapacidade política e económica para as concretizar, germinaram, neste período, ideias pedagógicas clarividentes como a gratuitidade do ensino, a obrigatoriedade escolar (introduzida em 1844), o aumento da rede escolar sustentada economicamente pelas autarquias e a implementação da instrução pública primária que esbarrou com enormes dificuldades de todo

o tipo durante os séculos XIX e XX, não conseguindo acabar com o flagelo social do analfabetismo.

O segundo andamento surge na transição do século XIX para o século XX, período que se caracteriza por um visível cansaço e desalento, apesar de se assistir a uma azáfama reformadora a nível da edificação do sistema educativo e da escola pública. Destacam-se aspetos positivos como um movimento pedagógico produtivo e inovador e o investimento na formação e afirmação profissional dos professores – associativismo, mas a questão do atraso educacional agudiza-se em vez de melhorar. A evidência dos números, apresentados pela estatística, revela um panorama desolador.

Nóvoa (2005) refere que as elevadas taxas de analfabetismo apresentadas nos censos de 1864, 1878 e 1890 são assustadoras, remetendo para o retrato de um défice intelectual e de uma cidadania vivida de forma incompleta. Aparentemente, esta geração testemunha uma clara incapacidade governativa em reverter o descalabro da educação nacional resultante grandemente na inexistência de um plano coerente e estruturado da escola e do ensino, apesar de sucessivas reformas a nível da formação dos professores e da expansão da rede escolar.

Os meados do século XX marcam o terceiro andamento. Os números apresentados pelo Instituto de Estatísticas da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) referentes a este período são constrangedores, tanto no plano interno como externo, pois “(...) referem uma percentagem de analfabetos de mais de 40% e uma taxa de escolarização da população infantil de 45% o que situa Portugal no último lugar europeu, a larga distância dos restantes países” (Nóvoa, 2005, p. 113).

Esta dura realidade acrescida da deficiente rede escolar, da penúria de professores qualificados – resultado do encerramento das escolas de magistério e do recrutamento de professores regentes com poucas ou nenhuma habilitações, pelo Estado-Novo, dos conteúdos retrógrados lecionados e dos elevados índices de repetência e abandono escolar, entre outros, envergonham o regime que, apesar de ser fortemente doutrinário na sua fase inicial, compreende finalmente a necessidade de haver um investimento cultural e intelectual do país.

A situação mantinha-se inalterada na década de 50. Teodoro (2009) explica que o não cumprimento da escolaridade obrigatória por parte significativa da população havia conduzido a uma elevadíssima taxa de analfabetismo que, em 1940, atingia 40% da população maior de 7 anos.

A gravidade da situação levou à aprovação de um Plano de Educação Popular em 1952, Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952, que, para além de incluir medidas de combate

ao não cumprimento da escolaridade obrigatória e uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, atribuía, em parte, a elevada taxa de analfabetismo nas zonas rurais à natureza do povo português às condições da sua existência e atividade.

O início da década de 50 apresenta números que revelam uma reduzida produtividade do sistema escolar português, dado que as taxas de escolarização estão longe de cobrir as diferentes faixas etárias, inclusive nas correspondentes à escolaridade obrigatória que era de 3 anos desde 1930 (Decreto-Lei n.º 18140, de 22 de março de 1930). É preciso esperar até 1956 para que esta passe a ser de quatro anos, mas apenas para os rapazes (Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de dezembro de 1956), e 1960 para que seja de quatro anos para rapazes e raparigas (Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de maio de 1960).

No fim da década de 60, verifica-se uma melhoria acentuada das taxas de idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, correspondentes ao ensino primário, dado que, finalmente, se aproximam dos 100%. Porém, destaca-se uma significativa descida de cerca de 25 pontos percentuais nos 11 anos e de mais de 20 pontos percentuais nos 12 anos, observando-se igualmente que, aos 13 anos, a taxa corresponde somente a cerca de ¼ da população.

Até à revolução do 25 de Abril de 1974, verificamos que, apesar dos múltiplos debates, da proliferação de ensaios, textos de opinião, pareceres, dos projetos de reforma, da sucessão de leis, Portugal fracassou na sua tentativa de diminuir a distância que o separava dos outros países europeus a nível da educação.

Nóvoa (2005) sublinha que, no ‘Século da Escola’, a falta de investimento público na educação, as convulsões políticas, as cegueiras ideológicas, as crises económicas, a falta de formação de professores e o retrocesso do ensino no período salazarista - 1928-1974 - conduziram o país a alcançar os mais baixos níveis educacionais da Europa.

Quanto ao quarto e último andamento que decorre na transição do século XX para o século XXI, Nóvoa (2005) considera que Portugal parece tão confuso e perturbado no final do século XX, como no final do século XIX e que a gradual agitação em torno da escola resulta de fatores de cariz variadíssimo. Nóvoa destaca, por exemplo, os seguintes: a crescente indisciplina e comportamentos violentos; a falta de padrões morais e valores; a péssima cultura geral e fraca formação em disciplinas vitais como o português e a matemática; a inexplicável pobreza dos programas em determinadas áreas essenciais, como as novas tecnologias ou a aprendizagem de línguas estrangeiras, para a sociedade do conhecimento; a falta de criatividade, de espírito de iniciativa e de empreendedorismo da escola portuguesa, aspetos tão

necessários nesta era da globalização; a ausência da educação científica, de cultura histórica e a escassez da formação profissional ou da aprendizagem ao longo da vida.

As estatísticas atuais demonstram que, infelizmente, Portugal continua distante dos números apresentados pelos restantes países europeus, pois de acordo com Matos

“(…) cerca de ¼ da população residente no continente português dos 18 aos 24 anos não conclui o 3º ciclo nem se encontrava a frequentar a escola. Por outro lado, perto de metade dos indivíduos dos 18 aos 24 anos (44%) residentes no continente português, não concluíram o ensino secundário, nem se encontravam a frequentar a escola. De acordo com informação da EUROSTAT para 1999, a percentagem de portugueses, entre os 25-29 anos, com o ensino secundário completo situa-se nos 42%, enquanto que na maioria dos outros países da comunidade europeia situa-se perto ou acima dos 60%” (Matos, 2009, p. 97).

Matos reitera assim a ideia de que “esta comparação assume um profundo significado cultural mas também socioeconómico, pois espelha o gap ainda existente” (Idem).

De acordo com o quadro 1, elaborado a partir de dados divulgados pelo INE, verificamos que, em 2011, ainda existiam 934 129 pessoas sem a escolaridade obrigatória completa (9.º ano), o que correspondia sensivelmente a 10% da população portuguesa.

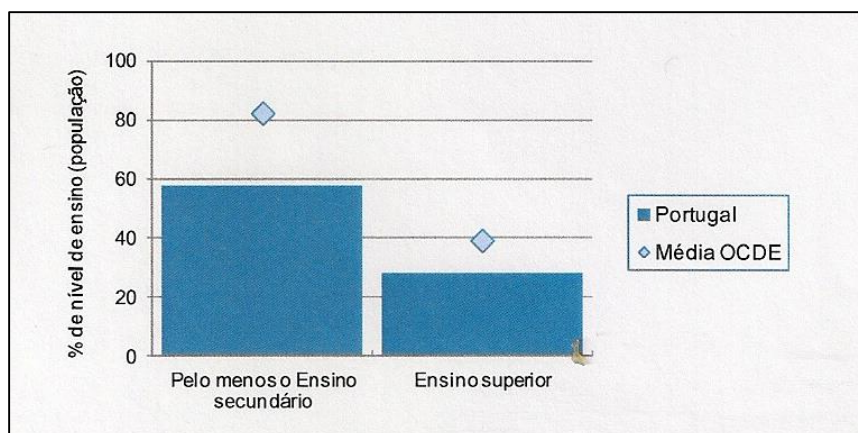
Quadro 1 – Nível de instrução nos três ciclos do ensino básico da população residente em Portugal com mais de 15 anos na primeira década do século XXI

	2001	2011
Ensino Básico	2 971 350	5 311 154
1.ºciclo	1 531 043	2 444 206
2.ºciclo	810 947	1 152 362
3.ºciclo	629 360	1 714 586

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (Censos 2011).

Por outro lado, na figura 2, constatamos que “Em 2011, 58% da população com 25-34 anos de idade completou pelo menos o ensino secundário (em comparação com a média da OCDE de 82%) e 28% completou o ensino superior (em comparação com a média da OCDE de 39%)” (OCDE, 2014, p. 5).

Figura 2 – Nível de escolaridade mais elevado completo de indivíduos com idades compreendidas entre os 25 e os 34 anos, 2012



Fonte: OCDE, 2014, p. 12.

Estas percentagens traduzem a ligação ainda precária de uma parte significativa da população portuguesa em relação à escola no início da segunda década do século XXI. O abandono ao nível da escolaridade básica ou a interrupção do ensino secundário continuam, infelizmente, a caracterizar o percurso escolar de muitos portugueses.

1.4.2. Adequação ao mundo atual

Educar para um mundo que já não existe, torna a escola obsoleta e moribunda. Esta deve, portanto, adaptar-se, impreterivelmente, às novas realidades socioculturais, tecnológicas e profissionais do mundo de hoje e compreender as suas necessidades e interesses. Carvalho (2007) considera que, ao ser um alvo cada vez mais sujeito a críticas, divergências e contestações de natureza diversa, na atualidade, a escola vê-se confrontada com céleres mudanças socioculturais, bem como com tensões políticas e profundas transformações administrativas, sendo, por conseguinte, forçada a mudar e estar atenta à realidade circundante.

Faz então sentido reconhecer e debater a importância do fenómeno da mudança e das suas consequências ao nível da escola, nomeadamente no que diz respeito ao inevitável aparecimento de dissídios que este fenómeno comporta, quer nas questões dos processos de resposta face à rápida transformação da sociedade, quer na melhoria da qualidade da escola. A formação e qualificação de cidadãos competentes, aptos a enfrentar as exigências que lhes possam ser exigidos e desafios que lhes possam surgir no futuro, dependem do efetivo debate

destas questões impreteríveis para garantir o cumprimento e sucesso da missão educativa da escola enquanto instituição prestadora de serviços de excelência.

Formosinho, Ferreira e Machado consideram que a mudança na educação surge como “(...) um elemento constitutivo e explicativo da realidade social” (Formosinho, Ferreira & Machado, 2000, p. 17), sendo assim necessário contextualizá-la de acordo com três dimensões. Em primeiro lugar, destacam a sua dimensão social, dado que ela surge como um processo social, político, ideológico e cultural, sendo necessariamente “(...) tributária do momento histórico em que surge e nele adquire toda a sua significação e potencialidade explicativa, ao mesmo tempo que também a serve” (Idem, p. 18).

Em segundo lugar, estes autores sublinham a dimensão institucional da mudança educativa, pois esta remete para um processo de construção institucional em que a escola - perspectivada como entidade concreta e possuidora de uma cultura própria, baseando-se quer no contexto sociopolítico geral, quer nos problemas e constrangimentos que nele existem, surge como uma organização que se envolve na mudança através das dinâmicas e práticas corporizadas pelos seus atores.

Por último, Formosinho et al. salientam a dimensão pessoal e “(...) o que ela comporta como processo de aprendizagem realizada (...) pelos indivíduos. São estes que, pela significação (subjectiva) que atribuem ao processo de mudança, facilitam (mais ou menos) a mudança ou a ela resistem” (Ibidem). Esta dimensão assinala então uma maior ou menor dose de pessimismo ou de otimismo ou ainda de reação ou pró-ação por parte de todos os atores envolvidos.

A cultura prescritiva que parece continuar enraizada na escola e determinar a sua rotina, constitui um travão para a existência de uma maior flexibilidade e adaptabilidade à diversidade que existe hoje na sociedade. Basta refletirmos sobre os moldes com que são pensadas as planificações, a seleção das matérias de estudo, as provas de exames estandardizadas ou ainda as pedagogias elaboradas para a massificação do ensino onde tudo deve ser produzido em série e o mais rapidamente possível. Tudo isto pode explicar em parte o crescente desajuste e distanciamento sentidos por muitos estudantes “O modelo de ensino que as nossas sociedades continuam a adotar parece assim deixar fugir, cada vez mais, a realidade que pretende modelar” (Pais, 2003, p. 414).

A crescente diversidade social pressupõe uma escola aberta, defensora de uma gestão curricular flexível, capaz de contemplar e valorizar esta diversidade, e abranger uma práxis profissional diversificada onde todos aprendem com todos (Roldão, 2003).

É portanto urgente que haja uma efetiva consciência de todos relativamente ao aparecimento de novas realidades sociais que implicam a adoção de práticas profissionais e institucionais adequadas à aquisição de novos conhecimentos, saberes, competências, técnicas, promovendo novas redes relacionais capazes de criarem condições, oportunidades e orientações benéficas ao processo de ensino/aprendizagem e a qualidade do mesmo no século XXI, pois “Face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 2005, p. 11).

Schön (1992) salienta que a sociedade exige de todos uma capacidade permanente de adaptação às realidades e incertezas do dia a dia. Na verdade, as novas situações de vida não se compadecem com soluções lineares, definitivas e previamente elaboradas, tornando-se antes desafiadoras das nossas capacidades a todos os níveis.

O reconhecimento do crescente e constante caráter de aceleração do mundo orquestrou uma viragem no modo de perspetivar a educação. Passou-se de uma conceção passiva da educação, característica do período da escola moderna, pensada para manter uma sociedade assente em conceitos de homogeneidade, isomorfismo social, estabilidade profissional e adaptação passiva aos padrões socioculturais estabelecidos para uma conceção mais ativa que caracteriza a escola pós-moderna, que reconhece a necessidade de preparar os estudantes, não só para uma rápida adaptação face à mudança, à multiplicidade e à transformação proativa do meio, de modo a eles próprios serem capazes de introduzirem essa mudança (Gonçalves & Alves, 1995).

A essa luz, o indivíduo deve agir e transformar as próprias realidades onde interage, ultrapassando o mero papel de leitor e interpretador de realidades e, neste sentido, o conhecimento transforma-se num processo de força motriz ativa (Mahoney, 1991).

Como referido anteriormente, o grau de complexidade da escola pública aumentou drasticamente nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, por variadíssimas razões, às quais se acrescentou a multiplicação e diversidade de exigências feitas à escola, de alunos, de fontes de informação e saberes pedagógicos, bem como o aprofundamento da rede de relações da escola com a sociedade que se tornaram mais tensas e a erosão da função docente que se acentuou a nível social (Guerra, 2014).

As alterações sociais vivenciadas na escola implicam a necessidade de introduzir mudanças mais latas que vão além da simples reestruturação. Elas devem ser verdadeiras

reconceptualizações e alterações holísticas de todo o sistema, pois implementar uma inovação de cada vez é fútil, mesmo que seja séria (Fullan, 1992).

Lidamos, portanto, com uma realidade frenética onde o indivíduo não só vive sincrónica e diacronicamente uma multiplicidade de papéis, profissões ou existências, como também se confronta, ao longo da sua existência, com diversas vivências profissionais e formas de existência pessoal (Gergen, 1992).

Em relação à escola, Matos refere que se tivermos em conta os conteúdos de que se ocupa, as práticas que desenvolve, os rituais que consagra, os valores que inculca e os sentidos que supõe, esta “(...) representa um mundo inverso a que pertence a grande parte da população a que é suposto dirigir-se” (Matos, 2009, p. 35). Para este autor, a universalização da escola é um paradoxo, visto que é imposta em nome da sua indispensabilidade que a justifica num mundo extremamente complexo

“(...) primeiro, em nome de valores morais, como o da justiça e o da igualdade, já que a administração do mundo contemporâneo não seria possível sem ela pelo importante papel que ela desempenha na construção, atribuição e reconhecimento do mérito individual, na base do qual se organiza toda a legitimidade do mundo social actual; segundo em nome dos valores científicos, técnicos e organizacionais sobre os quais repousa a própria viabilidade do modelo económico e social da que depende a nossa civilização ocidental” (Idem).

Para Bauman (2000a), vivemos num período da história em que, a nível planetário, se acentuam perspetivas de individualismo, de degradação dos laços sociais e afetivos, bem como de uma existência emancipada, autónoma, mas simultaneamente solitária, em que cada um vale por si mesmo e em que, inevitavelmente, as relações entre as pessoas estão cada vez mais fragilizadas.

A diversidade, a complexidade sociocultural e as rápidas mudanças do mundo em que vivemos hoje não podem ser fatores de paralisia, de medo ou de comodismo. Face à adversidade ou à mudança, seja ela encarada de forma benéfica ou prejudicial, a escola deve encontrar estratégias para ser perspetivada como o lugar por excelência de transmissão e construção de saberes pluriculturais, de conhecimentos diversificados, de valores heterogéneos, de convivência intercultural ativa, de expectativas e projetos de vida onde seja possível a afirmação e consolidação de uma cidadania bem assente nos pilares da democracia, paz e solidariedade.

1.4.3. A questão da autonomia

Em Portugal, como noutros países europeus, a questão da autonomia tem estado na ordem do dia, gerando múltiplos debates, dado estar intrinsecamente ligada às mudanças relacionais que têm acontecido entre o Estado e as suas instituições, nomeadamente a nível da educação, bem como às questões de poder local e central, ou seja, à centralização e descentralização do Estado. A este respeito, Popkewitz (2000) refere igualmente que os conceitos de privatização e comercialização da política social são igualmente responsáveis pelas mudanças ocorridas na relação entre o Estado e a sociedade civil.

Sarmento salienta que o acompanhamento de várias experiências descentralizadoras em sistemas educativos diferenciados, bem como o estudo comparativo das condicionantes sociais e das lógicas políticas que lhes subjazem, permitiram compreender o movimento da autonomia como um “(...) complexo e multivariado processo de reconstituição da escola pública na fase da modernidade tardia em que vivemos” (Sarmento, 2000, p. 7). Consequentemente, para este autor, a focalização exclusiva dum dos vetores é altamente redutora, visto que

“(...) a descentralização da administração educativa e a autonomia das escolas constituem um campo de actualização de orientações políticas e perspectivas pedagógicas que se confrontam, mesmo quando o campo semântico em que incide parece recobrir, numa mesma designação, políticas e intenções que são manifestamente opostas. Por isso, temos vindo a insistir na necessidade de se convocar o plural para falar da(s) autonomia(s) da escola, considerando não apenas os seus campos de incidência, e o seu grau, mas também o sentido ideológico e político que recobre esta expressão” (Idem).

Segundo Sarmento, em Portugal, ao contrário do que tem acontecido em países anglo-saxónicos, a autonomia da escola é, em termos praxeológicos, operativa, pois baseia-se essencialmente

“(...) na definição do organigrama da escola, na constituição e competências dos órgãos, na alocação e gestão de recursos humanos e materiais e na determinação de direitos e deveres dos membros da comunidade educativa. Em contrapartida, parece rasurada das práticas (ainda que não na teoria) a questão da *autonomia* do projecto” (Ibidem, pp. 8 e 9).

Mónica refere que “Desde o reinado de D. José, passando pela Monarquia Constitucional, pela República e pelo Estado Novo, as escolas foram sempre dominadas por Lisboa” (Mónica, 2014, p. 205) e esta centralização manteve-se após o 25 de Abril.

A acompanhar a evolução e as mudanças políticas e educativas relativas à conceção de escola, do seu estatuto sociopolítico e da sua autonomia em relação ao poder central, assistiu-se a uma proliferação legislativa que pretende preconizar a escola como um espaço cada vez mais autónomo e democrático orientada para a melhoria da aprendizagem e da qualidade educativa.

A título de exemplo, destacamos alguns normativos aprovados no fim da década de 80 e durante a de 90: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, referente ao Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário; o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, sobre o Ordenamento Jurídico da Direção, Administração e Gestão das Escolas Básicas e Secundárias; o Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, sobre o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, onde o ponto 1 refere que um dos objetivos centrais do Programa do Governo na área da educação remete para a construção de uma escola democrática e de qualidade, opção política que “(...) reclama o reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, materializada na construção participada do seu próprio projecto de intervenção educativa e no reforço da sua integração nos respectivos territórios educativos” (Decreto-Lei n.º 207/96, de 2 de novembro, Diário da República, n.º 254, Série I-A, p. 3879); o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho que estipula a participação das escolas no reordenamento da rede da educação, no desenvolvimento de projetos educativos e na concretização de opções organizativas e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, que, no seu preâmbulo, aprova a autonomia, descentralização, administração e gestão das escolas, sublinhando que

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem assim de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com a nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, n.º 102/1998, Série I-A, p. 1988 (2)).

No século XXI, continuou-se a assistir à promoção de políticas de descentralização, nomeadamente através do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro – primeira alteração – e republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que procede à sua segunda alteração, e onde se lê que o Governo entendeu que era possível “(...) reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a

eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, n.º 79/2008, Série I, p. 2341).

Para tal, o ME delegou nos conselhos executivos competências da administração educativa, atribuindo-lhes funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente e de celebração de contratos de autonomia, na sequência de um procedimento de avaliação externa das escolas, e instituiu igualmente um órgão de carácter consultivo – o Conselho das Escolas – para assegurar a sua representação junto do ME.

O terceiro objetivo deste decreto-lei remete diretamente para a autonomia das escolas, considerando que o seu reforço tem sido reclamado por todos os setores de opinião. Porém, a este discurso

“(…) não têm correspondido propostas substantivas, nomeadamente no que se refere à identificação das competências da administração educativa que devem ser transferidas para as escolas. Convém considerar que a autonomia constitui não um princípio abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação” (Idem).

É também enfatizado que a uma maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade, sendo, portanto, necessária a criação de condições para que isso se possa verificar, nomeadamente através da atribuição de uma maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração - o diretor, e da instituição de um regime de avaliação e de prestação de contas.

No ponto 1 do capítulo II, artigo 8.º - Autonomia, esta é descrita como sendo a

“(…) faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (Ibidem, p. 2344).

O ponto 2 do mesmo artigo, no entanto, explicita que a extensão da autonomia é dependente, não só da dimensão e capacidade das escolas, agrupadas ou não, mas também pressupõe a prestação de contas, nomeadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.

Quanto ao ponto 3, este reforça os limites onde esta autonomia pode ocorrer, pois elucida que a transferência de competências da administração educativa para as escolas contempla os princípios do gradualismo e da sustentabilidade.

A fim de promover a autonomia de escola, o capítulo II, artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, identifica os instrumentos de exercício de autonomia de todas as escolas, designadamente: o projeto educativo (PE) que consagra a orientação educativa da escola através da explicitação dos princípios, valores, metas e estratégias de acordo com os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa; o regulamento interno que define o regime de funcionamento da escola, de todos os seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar; os planos anual e plurianual de atividades que, em função do PE, definem os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e identificam os recursos necessários à sua execução e o orçamento que prevê as receitas a obter e as despesas a realizar pela escola, entre outros.

A reforma curricular de 2012, estipulada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, por sua vez, concedeu maior autonomia na definição de currículos às escolas, possibilitando também o estabelecimento voluntário de acordos de autonomia.

O capítulo I – Disposições Gerais, Artigo 1.º - Objeto e âmbito - estabelece “(...) os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, Diário da República, n.º 129/2012, Série I, p. 3477), lê-se igualmente, logo no início, a pretensão de reforçar o espaço de decisão dos agrupamentos e das escolas não agrupadas, já que explicita que

“As medidas adoptadas passam, essencialmente, por um aumento de autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas, pela actualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular e por um acompanhamento mais eficaz dos alunos, através de uma melhoria da avaliação e da deteção atempada de dificuldades” (Idem, p. 3476).

No parágrafo seguinte, acrescenta-se que “importa ainda valorizar tanto a autonomia pedagógica e organizativa das escolas como o profissionalismo e a liberdade dos professores na implementação de metodologias baseadas nas suas experiências, práticas individuais e colaborativas” (Ibidem). Mais uma vez, sublinha-se que a introdução das alterações deste

diploma tem em vista “(...) melhorar a qualidade do que ensina e do que se aprende” e “(...) criar uma cultura de rigor e excelência” (Ibidem).

Apesar do gradual alargamento da “autonomia concedida” à escola pela tutela nalgumas questões e do discurso promissor do ME no sentido de dar uma maior liberdade e autonomia à escola e aos seus profissionais de modo a promover condições conducentes à melhoria da qualidade educativa, a palavra autonomia é quase sempre acompanhada da conjunção subordinativa “desde”, o que claramente remete para o facto desta autonomia estar inevitavelmente restringida e/ou sujeita a uma imposição exterior, ou seja, da tutela (Mónica, 2014), mantendo-se uma ideia de mendicância e subordinação em relação ao ME e até à sociedade em geral, já que a escola precisa de pedir antes de agir.

Consequentemente, apesar do gradual protagonismo, na retórica política, que os processos de descentralização e de autonomia, enquanto estratégias e dinâmicas imperativas e imprescindíveis para que a escola possa efetivamente realizar as suas finalidades em melhores condições, podemos afirmar que a escola pública portuguesa está ainda muito longe de concretizar esta autonomia, gozando antes de uma autonomia relativa (Carvalho, 2007).

A autonomia das organizações escolares continua fortemente alicerçada num conjunto complexo de normas estipuladas a nível central pelo Estado para toda a rede escolar de forma igual, uniforme e impessoal o que, consequentemente, elimina as características dos diversos atores educativos, bem como a multiplicidade de contextos educacionais específicos (Carvalho, 2007). Carvalho (2007) considera portanto que, na atualidade, a escola ainda se encontra atravessada pelo centralismo das decisões políticas o que dificulta a real participação dos atores educativos, tanto no processo de tomada de decisões, como no desenvolvimento de novas dinâmicas estruturais e organizacionais de escola.

O termo autonomia tornou-se numa palavra-chave no discurso oficial do ME, proliferando em todos os documentos oficiais. No entanto, parece estar vazia de conteúdo, pois continua a não se aplicar a questões primordiais na vida e gestão das escolas. Mónica sublinha precisamente a inexistência de uma autonomia real e concreta da escola pública em Portugal, pois considera que, apesar de já não haver o descarado controlo político que existia na Primeira República ou no Estado Novo, a escola de hoje é obrigada a coabitar com uma burocracia tão ou mais poderosa do que no passado, pois

“Tudo – as matérias leccionadas, as contratações feitas, as avaliações dos docentes, a iluminação das salas de aula, as refeições das cantinas – é controlado a partir de cima. A massificação do ensino duplicou o poder dos czares pedagógicos. Em vez de recuar, quanto mais não seja para reflectir, o Ministério tenta acudir a todos os fogos, o que faz com que a

legislação produzida por este departamento do Estado não pare de crescer. A consequência não se fez esperar: hoje, é impossível cumprir as leis, os decretos e as portarias que todos os dias se publicam” (Mónica, 2014, p. 207).

Esta autora afirma perentoriamente que a centralização é onnipresente a nível da educação, dado que esta é visível numa panóplia de assuntos supervisionados a nível central. A autonomia efetiva da escola parece inexistente em quase tudo o que lhe diz respeito: seja da comida servida nas cantinas à elaboração dos exames, dos conteúdos curriculares à constituição de turmas ou ainda a relevância, adequação e tamanho dos programas.

Até a controversa questão da Avaliação do Desempenho Docente (ADD) está completamente centralizada, basta, por exemplo, relembrar a entrada em vigor da sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) que introduziu alterações que, ao hierarquizar a carreira docente em duas categorias distintas, a de professor titular e a de professor, diferenciadas por funções específicas, geraram grande polémica no professorado.

Esta realidade não é nova, pois, em 1988, Formosinho já declarava que a escola, no modelo de administração pública centralizada, é apenas concebida como um serviço local no Estado, integrada na sua administração periférica, cujos órgãos funcionam em dependência hierárquica dos serviços centrais do ME, sendo este modelo a base ao ensino primário, preparatório e secundário desde a existência de um sistema público de ensino em Portugal.

Sarmento (2000) considera que a aplicação dos normativos legais que sugerem a autonomia das escolas tem realçado “(...) contradições entre as escolas e a administração na definição de poderes decisoriais sobre aspectos administrativos e instrumentais; mas em contrapartida, essas contradições são muito menos evidentes nas questões expressivas de projecto” (Idem, p. 9). Há nisto algo paradoxal, pois a definição de autonomia a nível normativo surge frequentemente associada à capacidade da escola elaborar um projeto próprio, resultante da sua interpretação do mandato público e do ideário da educação pública (Ibidem).

De acordo com este autor, este facto é sintomático da pressão exercida por correntes ideológicas e orientações políticas hegemónicas na construção da autonomia da escola, ocultando, deste modo, os aspetos mais relevantes e expressivos “(...) num manto pouco diáfano de prescrições gestionárias e de controvérsia morfológica sobre a estrutura escolar” (Idem). Por conseguinte,

“Reconhecer que a educação é uma actividade de pessoas, com pessoas e sobre pessoas, que se trata da formação de pessoas, é ainda mais importante no momento em que se configura

uma escola autónoma ou, melhor dizendo, uma escola mais autónoma, porque a autonomia é sempre relativa” (Formosinho et al., 2000, pp. 149 e 150).

Uma escola mais autónoma possui “(...) mais margem de manobra no desenvolvimento das suas actividades e projectos e na formulação do seu quadro de referência. (...) [que] é definido por pessoas e para pessoas e reporta-se a valores, a comportamentos, a prioridades na acção” (Idem, p. 150), portanto, deve forçosamente valorizar “(...) mais a participação das pessoas, não só porque os comportamentos passarão a ser menos determinados por normas legais e mais por outros quadros de referência, mas, porque a participação, tal como a prestação de contas, é uma das contrapartidas de uma maior autonomia” (Ibidem).

Com efeito, a autonomia da escola requer simultaneamente a participação de todos os sujeitos e a prestação de contas dos mesmos quanto ao trabalho desenvolvido, aos processos por eles desencadeados, aos produtos obtidos e ao grau de consecução dos objetivos a que se comprometeram com os projetos de ação apresentados.

Weiler (2000) refere que na questão da descentralização na gestão educativa, encontram-se essencialmente três tipos de modelos ou argumentações: o de ‘redistribuição’, relacionado com a divisão do poder; o da ‘eficiência’ que pretende promover níveis elevados de eficácia na gestão dos sistemas educativos, através de uma gestão mais eficiente da mobilização e otimização dos recursos disponíveis e, finalmente, o das “culturas de aprendizagem” que se refere à natureza e às determinantes do processo de aprendizagem, favorecendo a descentralização dos conteúdos educativos.

Apesar destes modelos, por vezes, se misturarem a nível da retórica política, eles postulam fundamentos diferentes a nível da descentralização na gestão educativa e “(...) tratam de responder a dinâmicas políticas e sociais diferentes e de produzir efeitos distintos, tanto no sistema educativo como no seu contexto” (Weiler, 2000, p. 99).

Os diferentes movimentos que marcaram a escola, ao longo do século XX e no início do século XXI, tornaram-na num ponto-chave nas diversas políticas educativas, nomeadamente nas políticas curriculares de melhoria do ensino, constatando-se que, em vez de se caminhar

“(...) para uma melhoria da dimensão técnico/individual do ensino (alterações de primeira ordem: instrutivos ou curriculares), era prioritário efectuar alterações (de segunda ordem) ao nível da organização das escolas, principalmente mediante uma tomada de decisões local, para que as primeiras ocorressem ou se sustentassem dum modo estável” (Bolívar, 2000, pp. 158 e 159).

Nesta perspetiva, este autor aponta para o facto de que, partindo da política curricular, “(...) pode pretender-se “implantar” alterações, mas não chegarão a fazer parte integrante das escolas e a promover uma real melhoria, se não colocarem o professorado num papel de agente do desenvolvimento curricular e provocarem um desenvolvimento organizativo interno nas escolas” (Idem). A melhoria das aprendizagens – missão primordial da escola – acaba por estar, deste modo, seriamente comprometida.

Afonso defende, no entanto, que as escolas

“(...) são intrínseca e necessariamente autónomas, na medida em que o atributo da autonomia faz parte do próprio conceito de organização. Esta autonomia resulta do facto de cada escola se desenvolver como um contexto de acção (r)estruturado pela própria acção, processo delimitador de um espaço social, físico e psicológico (o “território”), que se contrapõe ao “exterior” (ambiente ou meio) através da intervenção de uma ‘fronteira’, e no qual se estrutura uma identidade colectiva, um sentido de pertença, a distinção entre o ‘nós’ e os ‘outros’” (Afonso, 2000, p. 204).

Blau (1977) já afirmava que as organizações têm tendência para assumir uma identidade própria que a distancia e a torna completamente independente, não só das pessoas que a criaram, mas também das que são os seus membros. Ao resultar de relações entre entidades e poderes, a autonomia da escola não coloca apenas em cena normas e funções, mas também valores, ideologias, interesses, crenças e atos de vontade que medeiam o seu PE, as suas práticas pedagógicas e as suas opções organizacionais, contribuindo para o desenvolvimento da ação social e educativa da escola (Sarmiento, 2000).

Grilo considera que as escolas ainda não são verdadeiras organizações no sentido de serem perspectivadas como estruturas capazes de responder a desafios e cumprir com objetivos que se propõem atingir. Todavia, elas têm de o ser, mas para serem organizações plenas, as escolas têm de ter autonomia e para terem autonomia têm de se (re)pensar o seu sistema de gestão, por isso defende que

“(...) valia a pena fazer uma reflexão séria sobre o sistema de gestão e tornar as escolas muito mais ágeis, muito menos pesadas, criar *boards* mais curtos, em que os cidadãos tenham uma participação intensa, em que os pais tenham uma grande participação, não propriamente como pais das crianças daquela escola, mas como cidadãos (...). É necessário que as escolas tenham lideranças fortes, um corpo docente estável e um projecto educativo muito estruturado” (Grilo, 2007, p. 112).

Formosinho et al. (2000) consideram que muitas práticas de autonomia são incipientes devido ao facto da gestão dos recursos humanos e da gestão financeira, considerados por estes autores como os dois pilares primordiais de qualquer organização, não terem ainda sido

significativamente alterados. Salientam, no entanto, que algumas escolas têm conseguido levar a cabo e legitimar uma ação relativamente autónoma nos domínios das atividades curriculares, da organização pedagógica da escola e de outras iniciativas de ligação à comunidade.

A nível organizacional, a escola pública caracteriza-se, portanto, pela coexistência de certos princípios de autonomia com os de hierarquia. Esta dicotomia, quando perspectivada de forma sistémica no contexto escolar, permite realçar a importância da sua estrutura e a clarificação da definição de papéis a nível de consulta, de participação, de coordenação e, é claro, da tomada de decisão. A autonomia da escola não valida que esta faça o que quer, da maneira que quer e quando quer, pois

“Ter autonomia não significa desvincular-se do conjunto de normas educacionais básicas, mas criar os melhores meios de aplicá-las. A escola que a sociedade democrática requer é aquela capaz de implementar o seu próprio projeto pedagógico, divulgado e avaliado por todos os interessados. Isso pressupõe competência, seriedade, comprometimento e rigor” (Villas Boas, 2002).

Não podemos igualmente esquecer que em educação, como noutras áreas da política, o poder e a autoridade do Estado são exercidos essencialmente de duas maneiras: através da regulamentação da conduta individual e coletiva - institucional e/ou através da atribuição de recursos humanos, materiais e económicos (Weiler, 2000).

Como verificamos anteriormente, a nível histórico, as mudanças pensadas, concebidas, planificadas e impostas de modo externo à escola obtiveram pouco ou nenhum sucesso na melhoria da escola e da qualidade educativa. Aliás, a sua ineficácia foi sendo reforçada pelo excesso de burocracia, regulações e demais exigências administrativas que as acompanharam e que, inevitavelmente, contribuíram para uma crescente desmotivação dos seus agentes.

Mónica (2014) salienta que esta legislação infundável, acompanhada pela constante pressão intervencionista do Estado acabam por ter um efeito inverso ao pretendido, pois, ao soterrar a escola e os professores sob despachos, decretos, portarias e leis, estes transformam-se em autómatos a quem cumpre simplesmente obedecer ordens. Consequentemente, “A relação entre o poder central e os docentes tem-se caracterizado por um crescente antagonismo: o ministro teme que as leis sejam torpedeadas, os docentes desprezam quem os trata como débeis mentais. Em vez de ajudar as escolas, e quem nelas trabalha, as leis estancam a criatividade, minam o seu brio e matam o seu empenho” (Idem, p. 224).

Bolívar defende que promover

“(…) o desenvolvimento interno das escolas significa que elas possam constituir-se, com incentivos, estratégias e apoios externos oportunos, em espaços institucionais para a inovação e a melhoria. Ao descentralizar âmbitos de tomada de decisões, atribuir graus maiores de autonomia, e favorecer a criação de tarefas, processos e funções conjuntas dos professores, entre outras iniciativas, pretende-se contribuir para que haja “escola”, onde antes só havia trabalho por células independentes; e também para criar um compromisso das comunidades escolares com a educação que se deseja levar a cabo” (Bolívar, 1999, p. 21).

A capacidade de mudança deve ser mobilizada a nível interno, “(…) as escolas necessitam de aprender a crescer, desenvolver-se e enfrentar as mudanças com dinâmicas laterais e autónomas, que possam devolver o protagonismo aos agentes e que por essa mesma razão possam ter um maior grau de responsabilidade” (Bolívar, 2012, p. 9). Assim, a nível estatal,

“As alterações educativas podem apresentar-se prescritivas e legislativas, mas, se não se quiser que passem de mera retórica ou maquilhagem cosmética, deverão ser reapropriadas/adaptadas pelas escolas, alterando os modos de trabalho habituais e estabelecidos (a cultura escolar existente). Para isso, terão que ser geradas de dentro e dar capacidades à escola para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao reprojectar os contextos laborais e os papéis para potenciar a tomada de decisões ao nível da escola” (Bolívar, 2000, p. 159).

Esta necessidade torna-se ainda mais premente se tivermos em conta o que Ventura sublinha em relação aos processos de mudança organizacional impostos externamente que são, por vezes, percecionados pelos indivíduos como tentativas de controlo, desencadeando automaticamente reações defensivas:

“As pessoas e os grupos formais e informais no interior das organizações, face a esta percepção, podem mesmo opor-se à mudança por forma a tentar assegurar a manutenção do *status quo* que os privilegia ou, pelo menos, lhes dá um nível mais elevado de segurança e conforto do que a nova situação antevista” (Ventura, 2006, p. 157).

Independentemente de possíveis perigos inerentes a um processo de descentralização como as relações de compadrio e/ou de corrupção, a delegação de certos poderes a nível das direções escolares, dos professores, das autarquias locais e das famílias, este processo pode ser benéfico se almejar a promoção da melhoria da educação e da escola, nomeadamente “(…) através de uma autonomia real e responsável, conducente à diversidade de (...) modelos de gestão, mas sempre num quadro que mantenha como último destinatário a pessoa humana”, caso contrário esta será apenas pontual e não estrutural” (Simão, 2007, p. 236).

Esta posição remete para a proclamada ‘pedagogia da autonomia’ de Paulo Freire, que defende que esta só pode ocorrer se enquadrada de forma livre, participada e ativa porque o

saber ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua efetiva produção (Freire, 1997; Freire, 2011).

Infelizmente, o progressivo movimento para a autonomia das escolas, não correspondeu, de um modo geral, a uma alteração significativa das políticas da Administração da Educação. Atualmente, o controlo central exercido nas escolas diminuiu, mas não foi alterado significativamente na sua essência, o mesmo acontecendo com o modo de relacionamento com as escolas. Esta situação é geradora “(...) de algum desconforto, pois nem a Administração da Educação já parece capaz de governar eficazmente as escolas, nem estas ainda parecem capazes de concretizar uma gestão significativamente mais autónoma, dentro da margem de autonomia relativa que as escolas terão sempre” (Formosinho et al., 2000, p. 25).

O reforço de práticas autónomas da escola pública apela a uma atitude criadora de todos os seus agentes e das suas respetivas comunidades locais e à mobilização de vontades favoráveis à (re)construção e desenvolvimento da educação numa lógica comunitária que subentende «per si» o desenvolvimento e afirmação de direitos sociais e educacionais.

Nesta perspetiva, a transferência de poder central para a escola, nomeadamente a nível da gestão da educação, implica que esta tenha plena consciência da responsabilidade social que este processo lhe confere, nomeadamente no desenvolvimento, promoção e regulação e da qualidade educativa que oferece (Sarmento, 2000).

O questionamento dos modelos atuais de organização da escola e a crescente atenção concedida à escola enquanto unidade-chave responsável pela promoção da mudança educacional/social e melhoria educativa torna fulcral a investigação das relações colegiais dos seus profissionais (Lima, J., 2002). Qualquer tentativa de reformar a escola que ignora a forma como os docentes interagem a nível profissional está condenada ao fracasso, visto que “(...) é, certamente, um dos factores mais poderosos que condicionam o modo como as propostas de reforma educativa são interpretadas e aplicadas nas escolas” (Lima, J., 2002, p. 175).

No próximo capítulo, faremos uma abordagem sobre a importância da realidade relacional e do princípio de colegialidade no seio da escola para o desenvolvimento de uma cultura colaborativa de escola.

1.4.4. Afirmação de uma cultura colaborativa

O desenvolvimento e afirmação da escola pública enquanto instituição democrática, solidária, igualitária e autónoma, passa, como referido no capítulo anterior, pelo reconhecimento da autonomia profissional da instituição e dos seus profissionais que devem poder organizar coletivamente o seu trabalho, num contexto de responsabilização e de participação alargada na tomada de decisão, mas também reside na valorização de dinâmicas colegiais e cooperativas, essenciais à realização de um trabalho pedagógico que revitaliza a escola como espaço onde a realização de quem lá estuda ou trabalha seja viável, real e reforçada.

Os diferentes setores sociais e políticos têm, cada vez mais, debatido as dinâmicas de gestão da escola e, apesar da existência de diferentes perspetivas, todos partilham a opinião e reconhecem a importância concedida à organização escolar como promotora da qualidade na educação o que remete para a seguinte questão: como é que as organizações escolares podem resolver a tensão entre a dimensão democrática que querem construir e praticar nas instituições atuais, e a pressão constante processada pela equipa ministerial para produção de resultados escolares? (Lima, L., 2011a).

O quotidiano da escola assume uma complexidade que emerge da teia de relações sociais, laborais, emocionais e culturais e da bifurcação das mesmas em inúmeras possibilidades de ação que podem ou não concretizar-se. A forte relação existente entre educação e sociedade reforça e alarga o território sociocognitivo, relacional e comunicacional da escola, pois envolve grupos tão distintos como políticos, académicos, investigadores, formadores, técnicos, profissionais da educação, agentes educativos, educandos, famílias e autarquias, entre outros.

A(s) dinâmica(s) das instituições rege(m) a vida das organizações, dos grupos, das pessoas, de cada um de nós, interrelacionando os nossos papéis psicossociais e culturais, fazendo-nos herdeiros do instituído (Lapassade, 1977). Enquanto organização, a cultura de uma instituição escolar espelha o conjunto de interesses, valores e políticas educativas que grande parte dos seus elementos partilha e perfilha.

As escolas são instituições com uma estrutura social singular “(...) construída pelas múltiplas interações dos actores sociais, na prossecução de interesses próprios e de estratégias específicas. Esta estrutura, por seu lado, delimita um contexto para as interações dando origem a regularidades relacionais em permanente transformação” (Afonso, 2000, p. 204). Para Afonso, “(...) a escola é uma organização complexa, um espaço onde se atualizam relações de

poder, de conflito e de negociação, um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes e objetivos não consensuais” (Idem, p. 36).

A coexistência, interação e dialética resultante deste «melting pot» permite, por um lado, à escola assumir-se como uma instituição com uma função própria, devendo ter, como todas as instituições, “(...) uma estrutura organizativa adequada aos objectivos a que se propõe” (Carvalho, 2004, p. 47) e, por outro, contribui para a elaboração de perspectivas coletivas que veiculam uma panóplia de informações às políticas educativas e múltiplas práticas no terreno.

Nesta linha de pensamento, para Barroso (2005), a gestão holística e sustentável da organização escola deve ter lugar nas áreas da implementação de estratégias, do conhecimento, das dinâmicas organizacionais, da inovação e criatividade e da gestão dos seus atores e da panóplia de recursos.

Enquanto organização, Silva equipara a escola

“(...) a um arco íris de metáforas ou espectro de metáforas, em que as sete cores decompostas, num arco íris ou através de um prisma óptico, correspondem ao conjunto de perspectivas disponíveis e em que o utilizador se apropria desta ou daquela cor, de duas ou mais cores para obter outras cores e tonalidades, conforme o seu gosto pessoal. Todavia, a luz visível continua a ser o branco e, como tal, à semelhança da realidade organizacional. No espectro das cores, os raios infravermelhos e os ultravioletas correspondem aos comprimentos de onda para os quais os nossos olhos não são sensíveis” (Silva, 2003, p. 57).

A grande complexidade que reveste o conceito de organização, sobretudo a nível escolar, torna a tarefa de encontrar um consenso que o configura e descreve cabalmente, extremamente difícil. Chiavenato refere que “(...) a vida das pessoas depende das organizações e estas dependem do trabalho daquelas na medida em que nos rodeiam, nelas nascemos, crescemos, aprendemos, vivemos, trabalhamos, divertimo-nos, tratamo-nos e morremos dentro delas” (Chiavenato, 2004, p. 2), por conseguinte, ao longo da nossa vida, dependemos delas, tanto a nível de serviços, como de bens, para que todas as nossas necessidades, das mais elementares às mais frívolas, possam ser satisfeitas.

Sedano e Pérez definem organização “(...) como um sistema social complexo, multivariado e interdependente, cuja dinâmica depende não só das aptidões, valores, atitudes, necessidades e expectativas dos seus membros, dos processos sociais internos e externos, mas também das mudanças culturais e técnicas do seu contexto” (Sedano & Pérez, 1989, p. 43). Este conceito de organização remete para a totalidade de esforços individuais que têm como propósito alcançar finalidades coletivas que, de outro modo, seriam inacessíveis a nível individual.

Zabalza (2000), citando Porter, Lawer e Hackman (1981), salienta que uma organização é composta por um conjunto de indivíduos ou grupos de indivíduos que pretendem atingir certos fins e objetivos através de funções distintas, mas racionalmente coordenadas e dirigidas com uma certa continuidade a nível temporal.

A organização surge, nesta perspetiva, como um mecanismo coletivo de natureza social que se constrói a partir da complementaridade dos diversos recursos disponíveis de modo a atingir um conjunto de objetivos que foram previamente pensados e planificados (Castanheira, 2010). Esta dimensão social pressupõe a intervenção do indivíduo na organização, bem como a sua capacidade de relacionamento com os outros a fim de satisfazer não só os seus objetivos pessoais, mas também os prosseguidos coletivamente. Uma organização resulta da ação humana, bem como do caráter intencional subjacente à mesma (Idem).

De acordo com Lima et al. (2006), todos os membros pertencentes a uma organização são atores sociais, devendo desempenhar ações estruturadas e organizadas, perspetivadas como comportamentos organizacionais, não se limitando portanto a ser «meros apêndices sociais». A organização é, consequentemente, geradora de espaços que definem identidades, estruturando interesses, crenças, valores e ações que constroem a especificidade da sua cultura, conferindo-lhe legitimidade.

Não podemos esquecer que os indivíduos são simultaneamente produto de uma cultura, “(...) quando partilham de um conjunto de crenças, convicções mais ou menos inquestionáveis e ideologias sobre as quais existe um consenso generalizado” (Trindade & Cosme, 2010, p. 45) e criadores de sentidos, “(...) quando modificam os significados que atribuem ao mundo e às situações envolventes, em função da possibilidade que aqueles possuem de comunicar com outros e da auto-reflexão subsequente que esse acto comunicativo comporta” (Idem, pp. 45 e 46).

Para Vygotsky (1978) a cultura é o local de negociações onde os membros estão envolvidos num processo contínuo de reinterpretação e recriação da realidade, alargando, deste modo, o campo de conceitos e significações. O ser humano, enquanto sujeito do conhecimento, acede apenas a recortes do real, dispondo, no entanto, de sistemas simbólicos como a linguagem verbal que lhe possibilita as interações ao disponibilizar conceitos e formas de organização do real. O conhecimento constrói-se pela internalização da interação entre o sujeito e o outro social, ou seja, o meio cultural, os objetos e a organização do ambiente, entre outros.

Clímaco considera que a preparação do capital humano exigido à escola implica, cada vez menos, a especialização e qualificações tradicionais, mas antes o desenvolvimento de

recursos humanos “(...) com capacidade de trabalhar em grupo, de questionar e resolver problemas, de tomar decisões, com apetência e competência para aprender e continuar a aprender por si só” (Clímaco, 1992, p. 13). Nesta linha de pensamento, Carvalho refere que

“(...) estamos presos à evidência de que vivemos numa sociedade organizacional. Para o bem e para o mal as organizações afectam todo o percurso da nossa existência individual e coletiva pelo efeito social em que as suas acções se traduzem, consequência das decisões que vão sendo tomadas. A organização escolar é disso mesmo exemplo, o que justifica que consideremos o conceito de decisão de acordo com várias perspectivas apresentadas por diferentes actores, com o objectivo de chegarmos a uma possível caracterização” (Carvalho, 2007, p. 98).

A organização escolar não pode então ser reduzida a um simples sistema técnico que gera um conjunto de energias e ações humanas, se não o seu contributo sociocultural é nulo (Lima, L., 2011). Não podemos ignorar que, enquanto empreendimento humano, a escola tem sido uma das mais relevantes organizações sociais, influenciando, ao longo dos tempos, todas as restantes. As funções sociais de aprendizagem, de formação global e de certificação de competências e saberes, entre outras, conferem-lhe um enquadramento profundamente complexo e multifacetado, no qual cada elemento é culturalmente marcado e portador de diversos interesses, valores, comportamentos e orientações que lhe são intrínsecas.

A instituição educativa enquanto organização deve compreender a necessidade de ouvir e respeitar os argumentos de todos os membros da escola e encará-la como uma fonte de novas ideias, experiências, saberes conducentes à aprendizagem individual e organizacional e ao progresso e melhoria da instituição «per si». Perrenoud sublinha o facto de que “o sistema educativo é ingovernável sem a adesão de, pelo menos, uma parte dos professores e dos utentes, pais e alunos” (Perrenoud, 2004, p. 37).

A este respeito, Guerra (2014) levanta a seguinte questão: como é que as pessoas hão de sentir como sua a escola se nela só têm de obedecer, se as suas opiniões não importam, se as suas ideias não contam, se não podem decidir sobre o seu funcionamento, nem contribuir para a sua construção e desenvolvimento?

Carvalho salienta outro aspeto relevante em relação às organizações, pois, embora estas comecem “(...) por determinar quem está dentro dessa organização e quem está fora” (Carvalho, 2004, p. 47), verifica-se que, a nível do indivíduo, esta identidade organizacional pode ser ambígua, pois, por vezes, as “(...) pessoas pertencem a uma organização mas não têm um nível de identificação e participação adequadas” (Idem, p. 48).

Esta realidade é, por exemplo, visível, nas escolas onde verificamos que qualquer um dos elementos pertencentes à comunidade, nomeadamente as famílias, os estudantes, os professores ou até mesmo a própria autarquia, apesar de fazerem parte da mesma organização e comunidade escolar, nem sempre revelam ter ou querer ter um papel ativo, crítico, colaborante e/ou participativo na mesma.

A questão da colaboração e das suas dimensões de acompanhamento e monitorização surgem, conseqüentemente, como uma das principais tendências na atualidade, quer em múltiplas áreas de atividades e círculos profissionais/sociais diferenciados, quer em termos políticos (Alarcão & Canha, 2013). Esta constatação parece ser auspiciosa, tendo em conta que lhe são associadas conotações positivas, nomeadamente de interação, de comunicação e convergência de esforços na consecução de determinadas realizações.

Estes autores, no entanto, destacam que o amplo uso que se faz do termo colaboração, frequentemente desacompanhado de uma explicação clara do(s) sentido(s) que lhe são atribuído(s), parece corresponder essencialmente a um entendimento tácito do seu significado e não a construção efetiva de um consenso coletivo em torno de uma definição partilhada. Tal pode originar ambiguidades e/ou equívocos que provavelmente perturbarão as finalidades de realização, ou seja, “(...) se os intervenientes numa dinâmica que se pretende colaborativa não partilharem uma mesma visão de natureza das relações que entre si estabelecem e das implicações e exigências dessa relação, poderão subsistir expectativas inconciliáveis que ameacem os intentos que o levaram a aproximar-se à partida” (Idem, p. 40).

A ausência de um entendimento consensual e estabilizado do termo colaboração conduz inevitavelmente ao seu uso indiferenciado e à erosão do seu sentido, bem como ao gradual descrédito das potencialidades que a noção a que se refere encerra.

A urgência da escola assumir-se como uma organização reflexiva (Alarcão, 2001) torna o pensar nos seus procedimentos e mecanismos essencial, bem como o explicitar de caminhos e trajetórias a adotar para que estes se tornem numa fonte significativa de autoconhecimento e aprendizagem, pois “a resignação leva à impotência, a passividade à inércia e ao imobilismo” (Gil, 2008, p. 13). Colaborar surge, então, como um dos instrumentos conducente ao desenvolvimento das pessoas, das suas atividades e das instituições onde estão inseridas (Vescio, Ross, & Adams, 2008).

Senge (2006) explica que no processo de colaboração é importante que haja uma visão partilhada no grupo, ou seja, que haja um entendimento comum do que se compreende por

colaborar e um acordo/consenso relativamente ao(s) interesse(s) partilhados sobre um determinado problema ou tema e à definição e consecução dos objetivos.

Os diversos elementos do grupo têm de se rever na orientação da ação delineada de modo a empenharem-se na sua realização. Este pressuposto não significa que se faça a apologia da existência de um pensamento único dentro do grupo, até porque a diversidade reflexiva é uma mais-valia que enriquece o processo colaborativo (Idem).

Fleury e Magnabosco referem precisamente que

“No trabalho com grupos, o desenvolvimento ético da colectividade depende do respeito às necessidades do grupo para uma revitalização do diálogo e da participação. (...) Os conflitos existentes na rotina dos grupos, por exemplo na escola e no dia a dia da sala de aula, desafiam educadores na difícil tarefa de transformar a convivência diária em espaço de relação afectiva entre aluno, professor e colegas, permitindo que o clima de trabalho favoreça a aprendizagem de todo o grupo” (Fleury & Magnabosco, 2005, p. 7).

O conceito de colaboração invoca, portanto, o universo das relações interpessoais, estando intimamente ligado às emoções e afetos e implicando princípios de partilha, de comunicação e de equidade na construção de conhecimento e na organização do trabalho (Canha, 2013).

Clímaco realça precisamente que a escola é uma “(...) unidade complexa de interesses, conflitos e teias de relações afectivas, organizada em torno de um objectivo, ora claro, ora difuso, mas sempre imprevisível na sua consecução: aprender e fazer aprender” (Clímaco, 2005, p. 24).

Guerra defende que partilhar experiências é um bom caminho para enriquecer-se, já que pode-se aprender com todas elas, positivas e negativas porque “Ver que outras pessoas têm vivências felizes e frutíferas é alentador para os que estão na prática. Saber que existem experiências positivas mostra, de forma inequívoca, que por adversas que sejam as circunstâncias, é possível fazer coisas magníficas” (Guerra, 2014, p. 77).

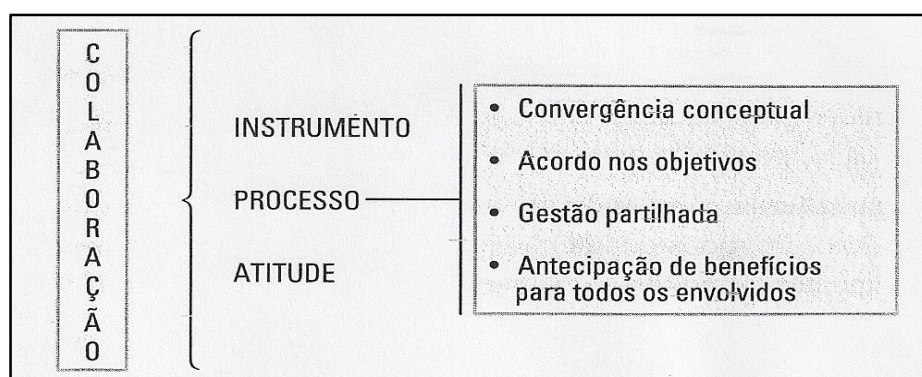
Habermas (1985) realça a capacidade de comunicação dos sujeitos como condição «sine qua non» para que estes se possam entender relativamente aos projetos de ação em que estão envolvidos de modo a chegarem a consensos que, por sua vez, lhes possibilitem coordenar a sua atuação perante um problema comum. Para este autor, neste processo a tarefa interpretativa consiste, para ambas as partes, em incorporar na sua perspetiva a interpretação da situação gerada pelo outro.

Independentemente das especificidades dos diversos contextos, situações e realidades para que se remete o conceito de colaboração, este implica a aproximação da totalidade das

peessoas envolvidas e a convergência dos seus esforços a fim de atingir um propósito comum (Alarcão & Canha, 2013), pois “A transformação social, no âmbito da qual os sujeitos se assumem, de facto, como protagonistas, depende desta possibilidade de reflectir, de criticar e de construir consensos” (Trindade & Cosme, 2010, p. 45).

Alarcão e Canha (2013) sustentam uma noção de colaboração entendida em três dimensões que se interrelacionam: a colaboração como um instrumento ao serviço do desenvolvimento; a colaboração como um processo de realização e a colaboração como uma atitude de abertura. Estas dimensões e os seus princípios conceptuais estão apresentados na figura 3 que se segue.

Figura 3 – Elementos conceptuais nucleares na construção do conceito de colaboração



Fonte: Alarcão e Canha, (2013, p. 48).

Relativamente à primeira dimensão, estes autores realçam que “quando grupos de pessoas se aproximam para colaborar entre si, fazem-no na expectativa de alcançar, através da interação com outros, alguma coisa que antes não tinham” (Alarcão & Canha, 2013, p. 45). A criação de redes de colaboração e o reforço de projetos colaborativos levados a cabo nas escolas subentendem o desenvolvimento de diversas áreas de intervenção através da valorização da competência profissional de todos os que estão envolvidos, conduzindo, deste modo, a um efeito de contágio positivo noutros contextos educativos.

O incentivo à partilha de conhecimento, à troca de experiências, ao cruzamento de saberes, a conjugação das vontades dos seus profissionais e o reforço das suas competências incentivam a promoção, consolidação e divulgação de práticas colaborativas em contextos escolares diferenciados e conduzem a um reconhecimento público e privado deste compromisso profissional, proporcionando avanços mais significativos do que esforços isolados (Canha, 2013).

Todavia, Guerra alerta de que não basta ter atitudes abertas à participação, “Fazem falta, também, estruturas formais de participação para que se desenvolva a democracia transformadora. Os projetos inovadores têm de partir da iniciativa, do esforço e da colaboração de todos os integrantes da comunidade” (Guerra, 2014, p. 30), e acrescenta ainda que a participação democrática de todos os membros da comunidade educativa não comporta apenas a emissão de opiniões sobre aspetos problemáticos,

“(…) mas sim em tomar parte ativa na planificação, na execução, na avaliação e na mudança nas escolas. A participação não deve ser um simulacro, mas uma realidade. Pedir opinião nos assuntos triviais quando todas as decisões substanciais estão tomadas, é um engano e provoca o desprezo e o distanciamento dos interessados” (Idem, p. 32).

Uma dinâmica colaborativa deve, portanto, ser cuidadosamente planeada, sendo, por exemplo, necessário uma calendarização de momentos cruciais, tais como reuniões, assembleias, palestras, entre outros, para a discussão e tomadas de decisão, estimulação de trabalho de grupo, desenvolvimento de estratégias promotoras de tomadas de decisão, procedimentos estimuladores de uma comunicação regular entre todos os envolvidos no processo, estabelecimento de metas realísticas, ser perseverante nos momentos de pressão, ou seja, aprender e aceitar a trabalhar e a aprender com o grupo (O’Shea, 1990).

A segunda dimensão designa a colaboração como um processo de realização em que as pessoas que integram um grupo se reúnem, planeiam, intervêm e concluem uma série de ações a fim de atingir um determinado propósito. Nesta dimensão, reside um aspeto essencial à compreensão do conceito de colaboração e à existência de relações colaborativas:

“(…) é necessário que a responsabilidade sobre o processo de realização dos propósitos que a justificam seja equilibradamente assumida e partilhada por todos os que nela intervêm, independentemente dos papéis diferenciados que podem assumir. É dessa corresponsabilização que nascem a riqueza e a eficácia das soluções e o sentimento de pertença que determina a participação genuinamente comprometida de cada interveniente” (Alarcão & Canha, 2013, p. 47).

Terrasêca salienta que o mundo da educação escolar é tradicionalmente estruturado em torno de hierarquias, mesmo que elas não sejam nomeadas ou perspetivadas enquanto tais, pois, são normalmente invisíveis porque ocultadas “(…) não só pela naturalização dos diversos tipos de relações interpessoais, na escola, mas porque os implícitos dessas inter-relações, por frequentemente aceites, ainda que de modo tácito, são, por isso mesmo, raramente explicitados e, assim, não confrontados” (Terrasêca, 2002, p. 540).

É natural que, a nível da organização, mecanismos e procedimentos do trabalho, certas funções sejam exercidas por diferentes elementos do grupo, mas elas não subentendem uma hierarquização de poder nas tomadas de decisão que afetam a realização da atividade. Não cabe ao coordenador, ao diretor ou a qualquer outra pessoa responsável fazer as opções necessárias à condução de uma atividade e à prossecução dos objetivos traçados, compete-lhe antes criar condições para que todas as pessoas do grupo possam fazê-las.

O processo de colaboração subentende um princípio de gestão partilhada em que a responsabilidade da gestão do processo é assumida simultaneamente como um direito e um dever por todos os participantes, havendo, deste modo, um equilíbrio do poder a nível da(s) tomada(s) de decisão referentes à realização das atividades do grupo que resulta na corresponsabilização que consolida o sentimento de pertença de todos “(...), legitimando-os como parceiros autênticos entre si, alimenta o seu contributo empenhado. E é dela, por esta razão, que nascem as decisões mais capazes de fazer avançar o grupo no sentido dos objetivos traçados” (Alarcão & Canha, 2013, pp. 47 e 48).

Formosinho et al. salientam que transpor o conceito de liderança evidenciado nas ciências da administração para a escola é difícil, dado que o seu significado choca com as finalidades personalizadora e democratizante da educação incumbidas à escola, pois

“(...) pressupõe a ideia de um grupo (os líderes) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores). Ora, esta ideia é, de certo modo, educativamente “anacrónica”, porque “elitista” e “segregadora” entre os “bons”, os “pensadores”, os que têm uma “visão clara” sobre como deve ser a escola e o modo de *fazer* escola, enfim, os possuidores de racionalidade estratégica e os “outros”, os “executores”, (pretensamente) carecidos de perspectiva e “seguidores”, dos quais se espera aquiescência e execução” (Formosinho et al., 2000, p. 127).

Esta ideia sobrevaloriza obviamente determinados atores, sendo, por isso, necessário, para esses autores, deslocar a questão da liderança de um prisma tecnológico e gerencialista para uma perspetiva pedagógica que é mais concordante com a cultura profissional docente e que põe “(...) como base de acção liderante a interacção transformadora a partir de uma autocompreensão colectiva, como seres de conduta problemática. E uma autoconsciência dos constrangimentos vários da acção educativa da escola, bem como da sua participação cúmplice na sustentação dos mesmos” (Idem, p. 128).

Deste modo, para conduzir as pessoas a ajudarem-se mutuamente e, ao mesmo tempo, orientá-las para cultivar nelas próprias a capacidade para melhorar e transformar as suas práticas, o líder educativo tem de ter em conta o seu conhecimento, perspetivas e experiências

de modo a trabalhar estreitamente com todos e promover o respeito mútuo, formas de participação democrática e solidária, gerando uma cultura colaborativa de escola.

Whitaker sublinha precisamente que “uma das funções centrais da gestão e liderança é precisamente a facilidade de aprendizagem e a criação de uma cultura centrada sobre a aprendizagem, curiosa face ao desconhecido, experimental no seu desenvolvimento e jamais receosa dos seus erros” (Whitaker, 1999, p. 63), já que “a liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio” (Idem, pp. 90 e 91).

Por último, para Alarcão e Canha, o conceito de colaboração reveste-se de uma terceira dimensão que assume grande relevância, pois “(...) coloca desafios ao íntimo da pessoa (...), no que diz respeito à forma como se vê e como vê os outros quando com eles se dispõe a colaborar” (Alarcão & Canha, 2013, p. 48), por conseguinte, o processo de colaboração exige, por um lado, vontade de realizar com outros e, por outro, confiança nos outros.

Há um entendimento negociado, do qual se esperam benefícios para cada um dos intervenientes implicados no processo, para todas as instituições profissionais em que estes estão integrados e, finalmente, para a sociedade. A antecipação dos ganhos individuais e coletivos de acordo com o projeto delineado e a sua orientação em termos de ação, é fulcral para que as expectativas dos intervenientes sejam um fator de motivação e não de frustração (Alarcão & Canha, 2013). Há um provérbio africano que remete precisamente para esta conceção: “Somos pessoas por causa das pessoas. Se queres ir depressa, vai sozinho, se queres ir longe, vai acompanhado” (anónimo).

A construção da colaboração não se limita apenas a trabalhar juntos, pois, como refere Vieira, “It is essentially about the feeling of togetherness, in trying to set up common plans based upon shared preoccupations and goals, in reconciling different voices around a common direction, in seeking to build a common ground of knowledge and experience” (Vieira, 2002, p. 1).

Ao valorizar o conhecimento, os saberes, as competências e experiências do outro e ao reconhecer que se pode ir mais longe com o outro, o encontro colaborativo implica também o exercício de humildade no que diz respeito à valorização do nosso saber e ao questionamento do nosso conhecimento, reconhecendo-se assim que estes podem ser modificados e enriquecidos, gerando-se uma atitude de abertura e de possibilidade de autotransformação face ao outro (Chioca & Martins, 2004).

A ideia de uma escola que pode aprender tornou-se, nos últimos anos, cada vez mais presente e valorizada a nível social porque é estimulante e enriquecedora, pois as “Learning communities share ways of thinking, communicating and acting, thus highlighting the social nature of knowledge construction” (Vieira, 2002, p. 1).

Senge, Cambron-McCabe, Timothy, Bryan, Janis e Art (2005) defendem que “(...) as escolas podem ser recriadas, vitalizadas e renovadas de forma sustentável, não por decreto ou ordem e nem por fiscalização, mas pela adoção de uma orientação aprendente” (Senge, Cambron-McCabe, Timothy, Bryan, Janis e Art, 2005, p. 16) o que implica envolver todos que pertencem à instituição “(...) em expressar suas aspirações, construir sua consciência e desenvolver suas capacidades juntos” (Idem).

As escolas que aprendem são aquelas nas quais há um aprimorar contínuo das múltiplas capacidades dos seus membros a fim de criar o futuro que estes realmente gostariam de ver acontecer. Numa escola que aprende, as pessoas que não costumam tradicionalmente confiar umas nas outras, tais como pais e professores, estudantes e adultos, pessoas de dentro e de fora dos muros da escola, “(...) reconhecem sua parte no futuro do sistema escolar e as coisas que podem aprender umas com as outras” (Ibidem).

1.5. O futuro da escola pública

Para evoluir e se reinventar no futuro, garantindo as finalidades que lhe foram incumbidas pela sociedade, a escola, como qualquer organização, pública ou privada, tem de promover uma postura reflexiva contínua, repensar-se enquanto instituição e organização, revendo as suas finalidades, questionando as suas tomadas de decisão, otimizando os seus recursos, assumindo novos caminhos e privilegiando a reflexão e colaboração (Miranda, 1999), pois “O futuro tem muitos cenários, mas só um será realizado. Já houve um tempo sem escolas, e não sabemos se esse tempo regressará. Uma coisa é certa: tempos virão em que a sociedade necessitará de outras escolas” (Nóvoa, 1992, p. 41).

Miranda (1999) apresenta dois cenários possíveis para o futuro e as respetivas consequências de cada um deles nos moldes que formatarão a escola do futuro. O primeiro apresenta uma dimensão mais individualista, egocêntrica e competitiva, gerando, consequentemente, novas assimetrias sociais e/ou acentuando as que já existem. O outro, por oposição, assume uma dimensão mais coletiva, solidária e coesa.

No caso de se impor o primeiro cenário, Miranda acredita que a escola pode “(...) vir a ser facilmente substituída por um qualquer processo mais expedito de ensino-aprendizagem, de tipo individualizado, despersonalizado e virtual, cujas finalidades sejam exclusivamente instrucionais” (idem, p. 8). Mas, no caso do segundo, a escola permanecerá insubstituível porque ela é, por excelência, a instituição onde as crianças, jovens e adultos

“(...) podem aprender a viver os ambientes que os preparem para um futuro que se pretende melhor, não só porque avança para uma “sociedade cognitiva” de maior desenvolvimento pessoal, mas também porque se pretende avançar para uma sociedade de maior desenvolvimento e coesão social, ou seja, para um mundo melhor” (Ibidem).

Apesar dos constantes desafios resultantes de imprevistos e incertezas que rodeiam a sua concretização no futuro, dos ataques à sua identidade, dos obstáculos à sua autonomia, das dificuldades de adaptação face à mudança e às inovações, das preocupações relativas à qualidade e das pressões internas e externas que tendem a espartilhar o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, educativas e organizativas, a escola pública defende indubitavelmente finalidades insubstituíveis, sendo “(...) impensável que já não se possa confiar a educação das crianças a organismos especializados na transmissão do saber e na inserção social.

De uma forma ou de outra, a escola está destinada a durar (OCDE, 1992), sendo, portanto, perspetivada como um serviço público essencial cujo beneficiário é em primeira instância a sociedade porque é na escola que se cumpre o Direito Universal à Educação, é na escola que as sucessivas gerações colocam os seus sonhos e expectativas de acesso a uma vida melhor, é na escola que milhares de adultos procuram formação e certificação de competências adquiridas ao longo da vida e é também na escola que, muitas vezes, são esbatidas assimetrias e dificuldades que deveriam ser tratadas por outras entidades e instituições (OCDE, 1992).

Nóvoa refere que

“O século XX acaba como começou, com um forte sentimento de “atraso” em relação à Europa, diagnósticos e manifestos indignam-se com o estado da escola e reclamam medidas urgentes. É preciso pôr ordem na escola. É preciso pôr a escola na ordem” (Nóvoa, 2005, p. 121).

A viragem do século XX para o século XXI parece reviver parte do profundo sentimento de desânimo, angústia e isolamento que marcou o fim do século XIX e que encontrou a sua expressão máxima no «spleen» baudelairiano: “Ce que je sens, c’est un immense découragement, une sensation d’isolement insupportable, une peur perpétuelle d’un

malheur vague, une défiance complète de mes forces, une absence total de dèirs” (Bernard-Griffiths, 1998, pp. 280 e 281).

Lima, N. (2011) refere que velozes transformações marcam o nosso tempo, criando frequentes sensações de estranheza e descompasso, bem como necessidades incessantes que causam um cansaço indefinido. Estamos perante um tempo que ultrapassa os esforços humanos tanto a nível do cumprimento de expectativas e deveres, como de buscas e/ou realização pessoal o que conduz ao questionamento das velhas tradicionais fronteiras. Trindade e Cosme, por outro lado, consideram que a reflexão da escola na atualidade não constitui uma tarefa fácil de empreender devido à

“(…) centralidade da instituição escolar em sociedades que se caracterizam como sociedades de conhecimento. É face a tal centralidade que, por um lado, é difícil estabelecer consensos em torno das finalidades políticas, sociais e educativas das escolas, o que se explica quer por via do tipo de confrontos ideológicos que se têm vindo a travar em torno das dinâmicas democratizadoras das sociedades em que vivemos, quer por via do conjunto de expectativas, nalguns casos excessivas, relativamente ao impacto da acção da Escola nas vidas de todos nós” (Trindade & Cosme, 2010, p. 13).

Acresce ainda o facto da complexa realidade da escola ser povoada por seres que exploram um espaço de inúmeras possibilidades, pois como realça Kundera “(…) esta possibilidade segue como uma sombra cada um de nós e muda o carácter da vida de todos, porque (...) cada nova possibilidade que a existência possui, incluindo a menos provável, transforma a existência inteira” (Kundera, 1995, p. 32). A pessoa é

“(…) um ser-no-mundo e um ser-para-o-mundo (...) cuja consciência intencionada procura apreender e transcender o espaço e o tempo. Ao viver seu espaço e seu tempo, pode admirar o mundo, como constituinte de sua consciência. É esta admiração que o faz ser-para-o-mundo, aberto a sua compreensão, capaz de vê-lo e ouvi-lo, deixando-se levar pelo apelo do ser” (Galvão, 1996, p. 207).

Galvão explica que a busca da interpretação nasce da admiração, logo “A aceitação a-crítica de qualquer interpretação do mundo, de qualquer dado cultural significa a morte da admiração, a amputação do homem como ‘cogito’, como ser-consciente-no-mundo-e-para-o-mundo” (Idem). Isto acontece quando a pessoa, «ser intencional, ser-para», é condicionada a responder a estímulos em vez de dar resposta a desafios através da sua palavra, da sua ação transformadora ligada a sua reflexão, ou seja, quando não faz as suas descobertas por si mesmo (Galvão, 1996).

Apesar do campo educativo “(…) ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e de se transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios” (Correia

& Matos, 2001, p. 11), este aparenta muitas vezes estruturar-se por “(...) um conjunto de entidades onde estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades” (Idem).

A UNESCO solicitou, em 1999, ao filósofo Edgar Morin a sistematização de um conjunto de reflexões sobre a educação no século XXI de modo a servir como ponto de partida para a repensar.

Morin (2001) enunciou então os seguintes sete saberes que ele considera como indispensáveis para a educação do futuro:

- 1 – As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. Morin espanta-se com o facto da educação, que visa a transmissão de conhecimentos,

“(...) seja cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão, e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. (...). É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão” (Morin, 2001, pp. 13 e 14).

Acrescenta também que todo o conhecimento admite o “(...) risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão” (Idem, p. 19);

- 2 – Os princípios do conhecimento pertinente: Morin considera que a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles poder integrar conhecimentos parciais e locais que têm sido ignorados. Daí ser necessário ensinar métodos que possibilitam o estabelecimento de relações e influências mútuas entre as partes e o todo (Morin, 2001);
- 3 – Ensinar a condição humana. Para Morin,

“O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, torne conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos” (Ibidem, p. 15);

- 4 – Ensinar a identidade terrena. Segundo Morin (2001), esta é outra realidade-chave do ser humano que tem sido igualmente ignorada pela educação até agora. Para o autor,

quer o crescente conhecimento dos desenvolvimentos da era planetária, quer o reconhecimento da identidade terrena que se tornará cada vez mais indispensável a todos, têm de ser encarados como um dos principais objetos da educação, pois é de extrema relevância expor como a totalidade das partes do mundo se tornaram solidárias, sem, no entanto, esconder as opressões que assolaram a humanidade e que ainda estão presentes;

- 5 – Enfrentar as incertezas. A fórmula do poeta Eurípedes “O esperado não se cumpre, e ao inesperado um Deus abre caminho” nunca foi tão atual como agora, diz Morin (Ibidem, p. 79). Ao longo do século XX, através das diversas ciências, foram adquiridas inúmeras certezas, mas estas também revelaram muitas zonas de incerteza cujo ensino deveria ser incluído na educação. Morin acredita que tal é necessário para enfrentar os imprevistos e as incertezas e modificar o seu desenvolvimento em virtude das informações obtidas ao longo do tempo (idem).
- 6 – Ensinar a compreensão. Este saber é simultaneamente o meio e o fim da comunicação humana e, por isso mesmo, solicita a “reforma das mentalidades” (idem);
- 7 – A ética do género humano. Morin defende que a educação, tendo em conta o carácter ternário da condição humana (indivíduo/sociedade/espécie) deve conduzir à “antropo-ética” que subentende o controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade (Morin, 2001).

Estes sete princípios abrem caminhos a todos os que pensam e fazem educação e que estão preocupados com o futuro da escola e introduzem também uma reflexão no contexto das discussões sobre a educação para o século XXI, dado que abordam temas fundamentais para a educação contemporânea que não podem ser deixados à margem dos debates sobre a política educacional da atualidade, tendo em vista a necessidade de situar a importância da educação na totalidade dos desafios e incertezas vividos nos tempos atuais caracterizados pela globalização, pela predominância do pensamento único, pela hegemonia das leis do mercado e pela supremacia das tecnologias.

Sendo o educando o principal protagonista da educação, é essencial repensar e dialogar sobre a escola e os seus desafios, pois

“As aceleradas mudanças em que vive a sociedade, os novos conhecimentos sobre o funcionamento das instituições, as inevitáveis dinâmicas de mudança que experimentam as escolas, exigem uma revisão das concepções, das atitudes e das práticas sobre a forma como hão de ser dirigidas. O futuro aproxima-se com tal celeridade que quase não podemos vislumbrá-lo” (Guerra, 2014, p. 19).

De acordo com Pais há, na atualidade, um desequilíbrio na escola entre o dentro e o fora resultante do fora invadir o dentro num jogo de variações de intensidades, de hibridismos, de artificialidade, passando-se de uma sociedade disciplinadora que forjava moldagens fixas das suas instituições (escola, família, fábrica, prisão, hospital) para uma “(...) sociedade flexível que funciona por redes flexíveis moduláveis” (Pais, 2003, p. 403).

A crise das instituições na sociedade moderna significa, antes de mais, que apesar das ações delimitadoras das instituições e das suas lógicas disciplinadoras ainda persistirem nos nossos dias, estão gradualmente a dispersar-se e diluir no tecido social (Pais, 2003).

Independentemente de algumas leituras mais pessimistas, e até de algum desencanto vivido no seu seio, no século XXI, ainda compete à escola responder aos desafios do futuro e promover uma educação direcionada à melhoria das pessoas, construindo novas e mais eficientes soluções para ultrapassar, quando é necessário, um certo enquistamento na educação a nível institucional e organizacional (González, 2002).

A escola afirma-se “(...) como a instituição que reúne mais aptidões para preparar os jovens para a sociedade de amanhã” (Miranda, 1999, p. 8), podendo e devendo filtrar as crescentes e reais necessidades das comunidades educativas, dado que “(...) é nela que as necessidades das crianças e famílias podem ser identificadas e encaminhadas” (Canário, 1995, p. 154).

Nóvoa salienta que, ao longo das últimas décadas, a escola pública tem sido sobrecarregada por uma contínua acumulação de funções complexas acrescida de uma infinidade de missões e tarefas de natureza diversa, o que, inevitavelmente, conduziram a uma espécie de transbordamento. Com efeito, à instrução, juntou-se

“(...) a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores... Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua acção ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária... Começou por um “currículo mínimo”, mas foi integrando todos os conteúdos possíveis e imagináveis, e todas as competências, tecnológicas e outras, pondo no “saco curricular” cada vez mais coisas e nada dele retirando” (Nóvoa, 2005, p. 16).

Poder-se-á afirmar que tudo o que não se conseguiu realizar a nível de outras instâncias ou instituições sociais foi redirecionado para dentro da escola, acreditando-se na sua inesgotável capacidade de revitalização, regeneração, reconstrução ou até mesmo de salvação da sociedade. Todavia, a escola não pode comportar e assumir sozinha a totalidade destes compromissos educacionais e a sociedade não pode se colocar à margem dos mesmos. “Há um provérbio

africano que, com muita sabedoria, diz: ‘É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança’ (anónimo). Ou melhor dito: ‘É preciso uma boa aldeia para educar bem uma criança’” (Guerra, 2014, p. 74).

Perante este cenário, Nóvoa considera que “Uma sociedade que se diz do conhecimento tem de criar redes e instituições que, para além da escola, se ocupem da formação, da cultura, da ciência, da arte, do desporto” (Nóvoa, 2005, p. 17), designando-o por espaço público da educação que, para além de integrar a escola, como um dos seus pólos principais, incorpora igualmente uma diversidade de outras instâncias familiares e sociais.

A contemporaneidade da escola passa então por um processo de contenção, visto ela não poder continuar a dar resposta a tudo, sendo imprescindível que “(...) ela se reencontre como organização centrada na aprendizagem, partilhando com outras instâncias um trabalho educativo mais amplo” (Idem).

As prioridades educativas a nível político são visíveis no aumento da escolaridade obrigatória para doze anos, na criação de ofertas educativas alternativas ao ensino regular, na maior agilização ao acesso e frequência do ensino superior e no aumento da despesa pública por aluno do ensino oficial. São apenas alguns aspetos que testemunham que, em Portugal, no século XXI, a escola passou a ser o centro das atenções, tanto a nível privado – famílias, como a nível público – Estado, sendo simultaneamente perspectivada como um investimento pessoal e social.

A importância social da escola conquistou um espaço considerável nos diversos discursos e debates políticos e, conseqüentemente, nas crescentes verbas e investimentos orçamentais aprovados, assumindo, deste modo, uma posição cada vez mais prioritária e visível no panorama político nacional.

Segundo dados da OCDE (OCDE, 2014, p. 17), em Portugal, o investimento em instituições educativas para todos os níveis de ensino, era, em 2010, de 5,5% do PIB, ou seja, abaixo da média da OCDE de 6,1%.

A crise financeira de 2008 alastrou na maioria dos países da OCDE, tendo inevitavelmente, causado, nestes países, um impacto considerável sobre o financiamento disponível a nível da educação. Portugal não foi exceção, sendo obrigado “(...) a racionalizar os gastos e otimizar o uso dos recursos em todos os níveis do sistema de ensino” (OCDE, 2014, p. 16). No entanto, apesar da imposição de cortes no orçamento de Estado, entre 2000 e 2011, verificou-se um aumento de 0,34 pontos percentuais no investimento, abaixo do aumento médio da OCDE de 0,7 pontos percentuais (OCDE, 2014). O financiamento para a educação em

Portugal é, em 2011, maioritariamente proveniente de fontes públicas - 92,5%, em comparação com a média da OCDE de 83,9%, e a participação do gasto privado em instituições de ensino é de 7,5%, ou seja, é inferior a metade da média da OCDE - 16,1%.

O Estado, em conjunto com o Ministério da Educação e Ciência, são assim os responsáveis pelo financiamento público da educação, pois as escolas públicas são diretamente financiadas a partir do orçamento de Estado e as privadas que “(...) tenham contrato com o Ministério, são, de acordo com o estabelecido, parcialmente financiadas. Como parte da abordagem descentralizada, as autoridades locais (municípios) podem financiar os custos para a gestão de estabelecimentos de ensino, transporte e atividades extracurriculares” (Idem, p. 17). Acresce ainda reforçar que, em 2011, a formação de um estudante desde o ensino básico ao ensino superior, incluindo as atividades de investigação e desenvolvimento, tem um gasto médio anual de USD 7 741, sendo a média da OCDE ligeiramente superior, ou seja, de USD 9 487.

De 2005 a 2011, é interessante verificar que, em Portugal, a despesa por aluno aumentou apenas de 5% nos ensinos básico, secundário e pós-secundário não superior, comparativamente com o aumento médio de 17% da OCDE, enquanto as matrículas diminuíram 3%, ou seja, igual à diminuição média registada na OCDE. Quanto ao ensino superior, em 2011, apesar do número de inscritos ter aumentado 10%, a despesa por aluno diminuiu 3%. Comparativamente, os países da OCDE tiveram um aumento médio de 15% no número de inscritos e um aumento médio de despesa de 10% por aluno (OCDE, 2014).

O gradual investimento na educação e formação da população reflete a maior consciencialização social e política relativamente aos desafios da escola pública do século XXI. Em 2001, o Conselho Europeu de Estocolmo, realizado nos dias 23 e 24 de março de 2001, fixou três grandes desafios dos sistemas educativos europeus até 2010 para cumprir o desígnio da Cimeira de Lisboa: aumentar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia; facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação e abrir os sistemas de educação e formação ao resto do mundo.

Estes desafios só são exequíveis se houver uma consciencialização por parte de todos os agentes da comunidade escolar de que todos devem assumir as suas responsabilidades e estarem abertos à mudança de modo a combater a passividade, o imobilismo e a indiferença que enferrugem qualquer organização. Simão relembra a Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida (1998) onde ele e outros autores, como Lúcia Jorge, Almeida Costa, Chagas Lopes, Helena Melo, Alberto Melo, Lopes dos Santos, afirmaram que a educação e formação

não podem ignorar os fenómenos caracterizadores de um mundo em mudança, “(...) porquanto educar não é preparar as novas gerações para a estabilidade, mas para acompanharem e influenciarem o fluir do tempo” (Simão, 2007, p. 235).

Um dos grandes desafios para melhorar a escola é, conseqüentemente, esta estar devidamente preparada para “(...) responder à previsão de desenvolvimentos futuros, o que corresponde a um verdadeiro acto de criação” (Idem). Nesta linha de pensamento, este autor considera que a educação deve portanto ser concetualizada e realizada, respeitando indicadores de qualidade e excelência, características inerentes a qualquer ato de criação independentemente da sua natureza ou dimensão.

Carneiro acredita que o século XXI está imbuído de esperança, sendo “(...) um tempo de novas exigências sociais, onde a arte de ‘viver juntos’ surge como sinónimo de cicatrização daquelas múltiplas feridas que, no século XX resultaram do império do ódio e da tolerância” (Carneiro, 2005, p. 193). Carneiro defende que educar foi e continua a ser uma tarefa eminentemente social, pois

“A formação da personalidade madura contempla, em pé de igualdade o fortalecimento da autonomia pessoal e a construção da alteridade solitária, ou seja, o processo de descoberta do outro como atitude moral. A humanização como crescimento interior floresce no ponto de encontro permanente do percurso entre liberdade e responsabilidade” (Idem, p. 194).

A educação apresenta-se, no século XXI, como um horizonte de esperança, paradoxalmente manchado de medos, incertezas, contradições, paradoxos e desigualdades, onde o Homem compreende finalmente a importância de cuidar de si mesmo, dos seus sonhos, das suas ambições, mas também das suas relações, do seu espaço, do planeta, pois a sua afirmação pessoal e sobrevivência só se pode dar na convivência em rede (Marino, 2005). O futuro é inevitável, “está para vir (...) surge como cenário em que se projectam esperanças e temores” (Pais, 2001, p. 419) que legitimam a razão de ser da escola, nomeadamente através do seu firme propósito em formar futuros cidadãos que estarão prontos para desempenhar múltiplos papéis sociais.

2. A PROCURA DO «SANTO GRAAL»: A QUALIDADE

A escola pública é, na sua essência, um projeto da liberdade, contudo esta conquista do passado está hoje em perigo porque alvo de contínuos ataques aos seus valores libertadores por diversas frentes, desde a esfera política aos diversos meios de comunicação que não lhe poupam acérrimas críticas, desfigurando os seus princípios emancipadores e esvaziando-a da sua missão humanista. Se, por um lado, de facto, a escola

“Tem falhado na sua promessa de corrigir as assimetrias e diferenças sociais que atravessam o país: hoje, cerca de 75% dos filhos de pobres são pobres, a taxa de abandono escolar é de 39% (contra 15% da União Europeia), metade dos alunos reprova no ensino secundário e os últimos dados das comparações internacionais colocam a escola portuguesa na dianteira da reprodução das fronteiras sociais e culturais de partida” (Associação de Combate à Precariedade, 2013).

Por outro, as duas últimas décadas, são marcadas por uma série de ações que são precisamente contrárias à afirmação e valorização da escola pública. Destacam-se, por exemplo, a política de subfinanciamento, cortes e racionalização de meios que assenta em sucessivos estrangulamentos orçamentais e aumenta a precarização das condições de trabalho nas escolas; a profusão de medidas legislativas, tantas vezes confusas, contraditórias e estéreis; as políticas educativas ancoradas em reformas sucessivas que ignoram docentes, estudantes e pais e acentuam a burocratização feita por decreto, abrindo um fosso onde as rotas do insucesso e abandono escolar persistem na atualidade, “(...) acompanhadas pela reprodução das desigualdades de origem e pela exclusão escolar, sem variações: o interior do país, os concelhos mais pobres das áreas metropolitanas, os nichos guetizados dentro das cidades e subúrbios, as classes sociais mais desfavorecidas” (Idem).

Ao refletir a escola pública, há um atributo que a democracia e uma sociedade desenvolvida exigem – uma escola pública de qualidade. Só uma escola que almeja à formação do indivíduo numa perspetiva holística, englobando a totalidade e integralidade do seu ser e não se limitando apenas a uma mera transmissão e memorização de conteúdos pode alcançar uma qualidade educativa conducente a uma melhoria das aprendizagens.

Vasconcellos (2003) defende que a humanização não se limite a simples elucubrações filosóficas, pois encontra-se onnipresente na construção concreta da existência de cada pessoa, uma vez que o ser humano se constrói e se transforma ao transformar. Daí a necessidade de uma escola dinâmica, viva, democrática que perspetiva e estimula o indivíduo como um todo, respeitando as suas diversas dimensões e atribuindo-lhe valor.

Uma sociedade democrática pressupõe uma escola que promova uma educação que assenta na contínua (re)construção da experiência individual e social. A natureza sociocultural e humana da educação remete para a necessidade de reconhecer a qualidade, pois esta é promotora de ações produtivas e criativas que surpreendem pela positiva, excedem expectativas, dinamizam relações e revelam experiências realmente marcantes no trabalho desenvolvido.

Perante esta crença inabalável de que através da qualidade, podemos otimizar recursos, motivar pessoas, desenvolver, com sucesso, reformas de natureza diversa e, conseqüentemente, melhorar resultados, de preferência mensuráveis para serem publicamente reconhecidos, a qualidade tornou-se, na atualidade, uma espécie de panaceia, desejada por todos, pois, parece incorporar a solução milagrosa para todos os problemas e impasses existentes nos diversos setores da sociedade, assumindo, portanto, uma dimensão simultaneamente transcendente e onnipresente que permite atingir a excelência.

A nível da educação, a globalização da informação e respetiva divulgação levaram à constatação de que muitas problemáticas, questões, situações e preocupações são partilhadas por diferentes países em todo o mundo, sendo estas fontes de discussões, independentemente das idiossincracias, prioridades e ideologias ou ainda de interesses particulares e/ou públicos, regionais e/ou nacionais.

Os problemas da qualidade da escola e da melhoria das aprendizagens têm sido alvos de grandes debates que dominam o panorama sociocultural e as agendas políticas a nível internacional. A leitura de alguns relatórios internacionais deixam transparecer significativas preocupações relativas à qualidade, entre outras. A título de exemplo, o relatório da ODCE intitulado “As escolas e a qualidade” (OCDE, 1992) apresenta como propostas dos diferentes capítulos: Conceptualizar essa qualidade, equacionar os programas de estudo, evidenciar a função crucial do mestre, avaliar a necessidade de reorganização da escola e analisar os recursos.

O “Livro Branco sobre a educação e a formação” (Comissão Europeia, 1995) inscreve-se numa linha de atuação que tem simultaneamente em vista propor uma análise e definir orientações de ação nos domínios da educação e da formação, colocando em prática o Livro Branco “Crescimento, Competitividade, Emprego” (Comissão Europeia, 1993), o qual sublinhou a importância de que se reveste para a Europa o investimento imaterial, em particular na educação e na investigação, devido ao papel essencial que este desempenha para o emprego, a competitividade e a coesão das nossas sociedades.

Mais recentemente, em 2014, surge o perfil das políticas de educação em Portugal, inserido no âmbito de uma nova série intitulada *Perspetivas das Políticas de Educação* (OCDE, 2014) que expõe uma análise e visão comparativas das políticas de educação e reformas educativas nos países da OCDE, organizada a partir da compilação de informações e de conhecimento comparado relativamente às políticas setoriais disponíveis no âmbito da OCDE. “Cada perfil analisa o contexto e a situação atuais do sistema de ensino de cada país e respetivos desafios e respostas políticas” (OCDE, 2014, p. 2), de acordo com instrumentos que apoiam a melhoria dos alunos, das instituições e do sistema de ensino.

2.1. Conceito

O conceito de qualidade e sua valorização não é algo recente, pois tem acompanhado desde sempre a evolução da sociedade e do Homem. De facto, este sempre revelou preocupação em analisar o resultado do seu trabalho e identificar aquele que mais se adequava ao trabalho bem feito, numa busca incessante da perfeição. Segundo Dourado e Oliveira “(...) a qualidade é um conceito histórico que se altera no tempo e no espaço. Ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico” (Dourado & Oliveira, 2009, p. 204).

Estamos cientes de que o conceito de qualidade é profundamente plurissignificativo e abrangente, tendo um cariz “(...) manifestamente multifacetado, complexo e difícil de definir” (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008, p. 57) sendo, consequentemente, difícil de defini-lo de forma concreta e cabal e de mensurá-lo, sobretudo quando nos referimos à educação e aos seus diversos contextos educativos (Coelho, Sarrico & Rosa, 2008).

A qualidade implica a noção de atribuir um valor ao que é feito e ao que é reconhecido, ou seja, é uma prática que recompõe o valor efetivo das atividades realizadas, das práticas profissionais e da gestão das organizações, visto que os conceitos de produtividade e otimização, frequentemente ligados ao discurso da qualidade, podem ser alcançados.

Para Dias e Melão, a qualidade remete para um “(...) esforço incondicional de melhoria contínua desenvolvido por todos os elementos duma organização para compreender, corresponder e superar as expectativas dos clientes” (Dias & Melão, 2009, pp. 200, 201).

Apesar de ser facilmente reconhecida, a qualidade é de difícil definição, não obstante esta dificuldade “(...) tem-se verificado uma persistente caminhada em busca deste «Santo

Graal» e cada vez mais se tem vindo a associar a qualidade ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 66).

Aguiar, Bairrão e Barros (2002) salientam que a qualidade é um conceito socialmente construído e culturalmente variável, portanto, “Uma qualquer operacionalização do conceito de qualidade não encerra a multiplicidade de perspetivas sob a qual a qualidade pode ser encarada” (Gamelas, 2003, p. 43).

A qualidade é universalmente considerada como algo que afeta positivamente a vida e desenvolvimento, quer das pessoas, quer das organizações. Constantemente, somos “(...) exortados para procurar melhorar a qualidade do nosso trabalho – no entanto, nem sempre partimos de uma definição clara do que é a qualidade. É mais fácil começar por definir um objecto por aquilo que esse objecto não é” (Gomes, 2004, p. 7).

Consideramos “(...) um produto como produto de qualidade se este cumpre a sua função da forma que desejámos. Um serviço tem qualidade se vai de encontro ou se supera as nossas expectativas” (Idem). Como utentes e utilizadores de bens e serviços nos deparamos com situações em que “(...) as nossas necessidades não são satisfeitas ou as nossas expectativas são frustradas, sabemos que de uma forma ou de outra a qualidade foi negligenciada” (Ibidem).

A nível da educação, como noutros setores da sociedade, a ideologia da qualidade tornou-se igualmente cada vez mais omnipresente, sobretudo a partir da década de noventa, contaminando gradualmente todos os domínios referentes à escola e seus profissionais, designadamente ao modelo de gestão da organização escolar, ao tipo de liderança, ao desempenho dos professores, aos resultados escolares, entre outros.

As políticas e reformas educativas passam a usar e repetir até à exaustão um discurso da qualidade, pautado por uma panóplia de expressões, tais como: escola de qualidade, procura da qualidade, aprendizagens de qualidade e mudança qualitativa.

O conceito de qualidade surge, originalmente, ligado à história industrial e à evolução da sociedade moderna. A sua rápida complexificação, nas últimas décadas, resultou, em parte, da acesa discussão referente aos benefícios profissionais e vantagens competitivas a nível da sua implementação nos sistemas de gestão de qualidade nas empresas, e também da rápida adaptação, aplicação e propagação do conceito inicial de qualidade para todas as organizações sociais, inclusive as da administração pública, ajustando-se, deste modo, às exigências do século XXI (Collier, 2008).

Com o propósito de clarificar o conceito de qualidade e o léxico que lhe é associado, consideramos relevante fazer uma pequena deambulação pelo trabalho desenvolvido por alguns

dos principais percursores e teóricos do movimento de qualidade que, inicialmente, surgiu a nível da gestão das organizações a nível mundial.

A experiência de Hawthorne, realizada em 1927 na fábrica Western Electric Company em Chicago pelo Conselho Nacional de Pesquisas dos Estados Unidos – National Research Council, e coordenado pelo sociólogo George Elton Mayo, teve uma importância crucial no estudo da produtividade e eficiência dos empregados.

Ao estudar aspetos como a fadiga, os acidentes, a rotatividade do «staff» e o impacto das condições físicas de trabalho sobre a produtividade dos empregados, esta experiência, aliada ao desenvolvimento das ciências humanas como a sociologia e a psicologia, permitiu uma abertura em relação à discussão de questões laborais.

Deming, uma das referências mundiais a nível do movimento da qualidade, colaborou no estudo do comportamento organizacional de Hawthorne o que, juntamente com os seus conhecimentos técnicos e longa experiência profissional adquirida através da implementação de técnicas de qualidade em organizações nos Estados Unidos e Japão, resultou na sua filosofia de qualidade, essencialmente dirigida para gestores visto que, para ele, a qualidade significava a diminuição dos custos, o aumento da produtividade e o controlo interno da própria qualidade.

Esta filosofia assenta em catorze princípios, apresentados no quadro 2, que pressupõem, por um lado, a importância da motivação dos trabalhadores de uma empresa para a melhoria da qualidade e, por outro, a responsabilidade da gestão em garantir as condições para que possa ocorrer uma melhoria efetiva ao nível do sistema resultante do conjunto de esforços individuais (Deming, 1982).

Quadro 2 – Deming's fourteen management principles

DEMING'S FOURTEEN POINTS OF MANAGEMENT			
1.	Create constancy of purpose toward improvement of product and service , with the aim to become competitive and to stay in business, and to provide jobs.	8.	Drive out fear , so that everyone may work effectively for the company
2.	Adopt the new philosophy (Western management must awaken to the challenge, must learn their responsibilities, and take on leadership for change.).	9.	Break down barriers between departments , different staff areas must work as a team to foresee problems of production and in use that may be encountered with the product or service.
3.	Cease dependence on mass inspections to achieve quality.	10.	Eliminate slogans, exhortations, and targets for the work force asking for zero defects and new levels of productivity.
4.	End the practice of awarding business on the basis of price tag (Instead, minimize total cost, move toward a single supplier for any one item, on a long-term relationship of loyalty and trust).	11.	Remove barriers that rob the hourly worker of his right to pride of workmanship (eliminate numerical quotas). Supervisors' responsibility must be changed from sheer numbers to quality.
5.	Improve constantly and forever the system of production and service , to improve quality and productivity, and thus constantly decrease costs.	12.	Remove barriers that rob people in management and in engineering of their right to pride of workmanship.
6.	Institute training on the job.	13.	Institute a vigorous program of education and self-improvement.
7.	Adopt and institute leadership. The aim of supervision should be to help people and machines and gadgets to do a better job.	14.	Put everybody in the company to work to accomplish the transformation which is everybody's job.

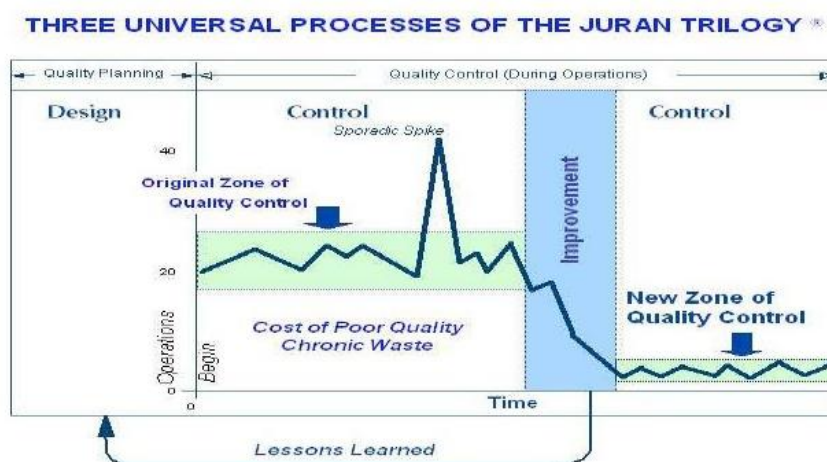
Fonte: Adaptado de: The W. Edwards Deming Institute.
<https://www.deming.org/theman/theories/fourteenpoints>

Para este teórico, a nível da gestão da qualidade é, portanto, imprescindível o empenho continuado da gestão de topo para que a organização possa manter a tónica necessária na qualidade, pois a inexistência de uma estrutura adequada à transformação da própria organização conduz à inutilidade do empenho dos trabalhadores. Deming (1982) define a qualidade como conformidade de um produto com as especificações técnicas que lhe foram atribuídas, o que lhe confere uma dimensão bastante restrita, dado que apenas focada nos aspetos técnicos do produto.

Juran (2010), por sua vez, aborda o conceito de qualidade de forma mais ampla, conferindo-lhe uma dimensão mais englobante, dado que tem em conta a perspetiva do cliente ou utilizador, definindo, portanto, a qualidade de acordo com a adequação de um bem, produto ou serviço à utilização pretendida o que possibilita a sua melhoria, quer ao nível da adequação do uso pretendido, quer relativamente às especificações técnicas dos mesmos.

A complexidade e abrangência do conceito de qualidade conduzem Juran a idealizar «the quality trilogy», cujo conceito subjacente “(...) is that managing for quality consists of three basic quality-oriented processes: quality planning, quality control, quality improvement” (Juran, 2005, p. 55). Cada um desses três processos é universal e “(...) it is carried out by an unvarying sequence of activities (...). Furthermore, these universal processes are interrelated in ways we can depict on a single diagram” (Idem). A figura 4 remete para a conceção da trilogia de Juran onde observamos a interligação dos três processos básicos orientados para a qualidade.

Figura 4 – The Juran’s quality trilogy diagram



Fonte: Juran-Ishikawa e Psig (2012). Obtido em 15 setembro 2014.

O primeiro processo – planeamento da qualidade – remete para aspetos como identificar quem são os clientes, determinar quais são suas necessidades, definir objetivos e medidas da qualidade a atingir, desenvolver o plano da qualidade, bem como estabelecer os recursos necessários para que o plano da qualidade seja efetivamente implementado.

No segundo processo – controlo da qualidade –, procura-se avaliar a performance atual e compará-la com os objetivos definidos anteriormente a fim de poder atuar eficazmente na diferença existente entre os dois patamares. Esse processo deve, portanto, implementar e avaliar ações que procuram a obtenção de melhorias da qualidade e introduzir ações corretivas se necessário. Por último, o terceiro processo – melhoria de qualidade – remete para a criação de infraestruturas, por parte das organizações, capazes de otimizar a melhoria da qualidade de forma contínua e, conseqüentemente, aumentar a satisfação de todos, isto é, empregados e clientes.

Feigenbaum (2005) reforça também a conceção de que a qualidade decorre de um esforço conjunto e coletivo, ou seja, de todos os que colaboram na e com uma determinada organização e não apenas de uma determinada equipa ou grupo de projeto isolado. A melhoria da comunicação, como meio de promover melhorias da qualidade, é, consequentemente, essencial.

Crosby introduz uma nova dimensão ao conceito de qualidade quando defende que ela é grátis, “It’s not a gift, but it is free. What costs money are the unquality things – all the actions that involve not doing jobs right the first time. Quality is not only free, it is an honest-to-everything profit maker” (Crosby, 1979, p. 1). Este teórico traz também um importante contributo para a teoria da qualidade quando defende o conceito de produção sem defeito à primeira, «right the first time», pois considera que este depende sobretudo da gestão dos recursos humanos, da criação de uma consciência coletiva para a qualidade e do reconhecimento do esforço realizado por todos os colaboradores para a melhoria da qualidade. Para Crosby, a resposta à questão “What does “making quality certain” mean?” é “Getting people to do better all the worthwhile things they ought to be doing anyway” is not a bad definition” (Idem, p. 3).

Taguchi e Clausing consideram que quando um produto falha, deve ser substituído ou reparado, mas “in either case, you must track it, transport it, and apologize for it. Losses will be much greater than the costs of manufacture, and none of this expense will necessarily recoup the loss to your reputation” (Taguchi & Clausing, 1990, p. 1). Para esses autores, é importante haver a consciencialização dos resultados nocivos das falhas externas da qualidade, bem como da sua variabilidade, por isso realçam o efeito sistémico das mesmas a nível social. De facto, ao considerar os custos, não só para a organização que produz um produto com defeito, mas também para o mercado que o recebe ou ainda para o consumidor final que o adquire, devem ser claramente evidenciadas as consequências nefastas que resultam da acumulação de pequenas falhas de qualidade para a sociedade no seu todo.

Nesta perspetiva, Taguchi e Clausing (1990) definem o conceito de «robustness as consistency», dado que a consistência associada ao conceito de qualidade é essencial porque, para eles, é mais fácil corrigir o desvio médio de desempenho do que a ausência de consistência, ou seja, é preferível que um produto tenha um desempenho médio fora de especificação mas muito consistente do que um produto com um desempenho médio próximo da especificação mas pouco consistente (Gomes, 2004).

Com a democratização do termo qualidade e banalização do seu uso nos diferentes setores da sociedade e áreas de investigação na atualidade, o trabalho de Garvin, a nível linguístico, é de suma importância, dado que permitiu que o conceito de qualidade evoluísse a nível lexical. Garvin (1987) faz uma descrição pormenorizada das diferentes dimensões do conceito de qualidade o que, por um lado, possibilita que as questões da qualidade sejam pensadas e discutidas com mais clareza e precisão e sob novas óticas, e, por outro, estimula as organizações a perspetivar a qualidade como um aspeto essencial a nível da sua estruturação funcional, da seleção de prioridades e, consequentemente, do seu posicionamento estratégico interna e externamente.

No quadro 3, estão as oito dimensões da qualidade que Garvin apresenta:

Quadro 3 – As diferentes dimensões da qualidade segundo Garvin

GARVIN'S EIGHT DIMENSIONS OF QUALITY	
1. Performance	In manufactured goods, it refers to a product's primary operating characteristics and in service businesses performance often means prompt service. Because this dimension of quality involves measurable attributes, brands can usually be ranked objectively on individual aspects of performance.
2. Features	It is a second dimension of quality that is often a secondary aspect of performance. Features are the secondary characteristics of products and services that supplement their basic functioning. They also involve objective and measurable attributes; objective individual needs, not prejudices, affect their translation into quality differences.
3. Reliability	It reflects the probability of a product malfunctioning or failing within a specified time period.
4. Conformance	It is the degree to which a product's design and operating characteristics meet established standards
5. Durability	It refers to a measure of product life. Technically, it defines the amount of use one gets from a product before it deteriorates and replacement is preferable to continued repair.
6. Serviceability	It refers to the speed, courtesy, competence, and ease of repair.
7. Aesthetics	It refers to aesthetics – how a product looks, feels, sounds, tastes, or smells. It is clearly a matter of personal judgment and a reflection of individual preference.
8. Perceived Quality	It refers to the consumers' perceptions about a product's or service's attributes inferred from various tangible and intangible aspects of the products/services.

Fonte: Adaptado de Harvard Business Review, November 1987.

A proposta lexical de Garvin foi gradualmente alargada por outros autores, tais como Berry, Zeithaml e Parasuraman (1990) cuja atenção foi direcionada para organizações prestadoras de serviço de natureza bem distinta das organizações produtoras de bens manufaturados.

A dimensão imaterial e intangível dos serviços coloca obviamente outro tipo de desafios às organizações, pois o seu processo de produção não se prende apenas a aspetos de ordem física, o que, segundo Harvey (1998), lhes confere uma dimensão heterogénea que se torna um obstáculo à avaliação da sua qualidade, visto que esta é avaliada, não só pela sua qualidade técnica, isto é, avaliação da fiabilidade do serviço e dos resultados cobichados pelos clientes, mas também pela sua qualidade funcional que remete à avaliação da qualidade do processo pelo qual os clientes passam para alcançarem os resultados que desejam.

A qualidade funcional é claramente subjetiva, pois, de acordo com a teoria da qualidade, baseia-se na perceção que o cliente tem em relação à qualidade do serviço e as suas expectativas que influenciam grandemente o seu grau de satisfação individual em relação ao serviço e não a realidade em si.

Esta subjetividade inerente à qualidade funcional de um serviço remete para a análise de quatro dimensões que, apesar de genéricas, constituem um ponto de partida vantajoso para delimitar as especificidades dessa qualidade. São elas: a empatia (ligada aos sentimentos do cliente em relação à atenção individual de que foi alvo, à facilidade com que o seu pedido foi compreendido e à preocupação que o outro interveniente demonstrou com a sua situação); a prontidão (relacionada com a perceção que o cliente tem do tempo de espera, ou seja, da rapidez ou lentidão de resposta e exatidão da mesma); a assistência (abarca a perceção do cliente sobre a cortesia no atendimento, bem como a competência e capacidade de comunicação da(s) pessoa(s) envolvida(s) no processo) e, por último, os tangíveis (relacionada com a perceção do cliente sobre a adequação dos aspetos palpáveis do serviço ao processo em si), (Harvey, 1998).

Gomes refere que no que diz respeito ao processo de gestão da qualidade, independentemente dos seus diversos contributos e perspetivas, todos os teóricos salientam os seguintes aspetos que passaram a ser considerados os da Teoria da Qualidade:

“(...) envolvimento da gestão de topo, envolvimento e autonomia dos colaboradores, gestão baseada em métricas e factos, utilização de ferramentas estatísticas para controlo da variabilidade e ênfase no cliente. O passo mais importante para uma organização empenhada em melhorar a qualidade é passar da formulação da visão da qualidade, constituição de equipas da qualidade e planeamento da qualidade para a implementação do plano” (Gomes, 2004, p. 17).

Como referimos anteriormente, na sociedade atual, constata-se, em todas as áreas, setores e respetivos serviços, uma crescente emergência do pensar qualidade para que esta possa de facto acontecer. Na realidade, a nível prático, para agir com qualidade e vencer os desafios que, quotidianamente, nos são colocados pelo progresso, pela globalização, pela comunicação,

pela competição, por vezes, desmedida e pela constante pressão de sermos úteis e eficientes em qualquer atividade e momento, deve-se estar atento a todos os aspetos que influenciam a qualidade, refletir sobre a ação desenvolvida no sentido de a alcançar e, para tal, filtrar o que nos chega do exterior, dos outros, bem como, inversamente, o que fazemos chegar aos outros.

Vivemos hoje numa sociedade onde são pedidas provas, evidências concretas e objetivas, não só de que a qualidade existe, mas também de que foi realmente alcançada nos níveis desejados, tornando, de algum modo, cada um de nós, simultaneamente um gestor dos seus atos e um juiz da qualidade que produz e que é produzida pelos outros.

Esta constatação explica, em parte, porque é que, nas últimas duas décadas, o aumento na procura de informação sobre a escola pública, o seu funcionamento, a gestão dos seus recursos, os objetivos e metas que pretende alcançar, sejam alvos de uma busca cada vez mais acentuada por parte de todos os setores da sociedade.

Clímaco (2005) refere que é essencialmente através da mudança de atitude face à qualidade educativa que a mudança, tanto na gestão das escolas, como no modo como estas podem alcançar esta mesma qualidade pode, de facto, ocorrer.

Esta considerável procura influencia grandemente a vontade de que “(...) os responsáveis pela oferta desses serviços prestem mais contas pelo que fazem e uma preocupação crescente dos padrões de qualidade (...). Por esta razão, a questão de saber qual a melhor forma de medir o desempenho das escolas e de relatar publicamente essa informação tem assumido cada vez mais relevância” (Lima, 2008, p. 263).

2.2. Qualidade e educação

Na educação, a qualidade também não é um tema novo, já que, nas últimas décadas, tanto nas escolas e respetivas comunidades, como a nível das sucessivas reformas educativas, esta tem sido alvo de abordagens de natureza diversa, resultando no desenvolvimento de métodos, na aplicação de procedimentos, no estabelecimento de normas e na definição de indicadores a fim de criar condições e estratégias que a garantisse.

Na década de noventa, acentua-se a preocupação do Estado em garantir e controlar a qualidade da escola e do sistema educativo em Portugal. A título de exemplo, em 1992, o ME implementou o programa SIQUE, Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação, que estipula precisamente a qualidade como objetivo central da atuação do Governo. Clímaco (1992)

salienta o uso repetitivo de expressões como: «polos de excelência», «nichos de qualidade», «produtividade escolar» e «escolas eficazes», estando os conceitos de qualidade e participação associados respetivamente aos de autonomia e coesão ou cooperação da comunidade escolar.

Ventura, Ferreira, Loureiro, Oliveira e Cunha sublinham que “(...) a qualidade se tem estendido a um número crescente de estabelecimentos de ensino e serviços associados, particularmente com a implementação de sistemas de gestão da qualidade” (Ventura, Ferreira, Loureiro, Oliveira & Cunha, 2009, p. 58), facto que, por um lado, revela a natureza permeável da escola ao exterior, potenciando a expressão e desenvolvimento de novas políticas educativas, pedagógicas e administrativas, e, por outro, o estabelecimento de um leque diversificado de relações sociais pluralistas com novos parceiros, individuais e/ou coletivos, que oferecem contributos variados às funções que a escola exerce na atualidade.

Carneiro, no entanto, salienta que, como consequência de um processo de modernização tardia da educação portuguesa, em parte fruto do desinvestimento educativo do passado, Portugal tem de

“(...) fazer num período de 50 anos (duas gerações) o que a generalidade dos países europeus realizou em 200 anos (oito gerações). Tudo isto, com a agravante de nos confrontarmos com um mundo que não pára, no qual a corrida para níveis de excelência do capital humano, social e cultural acelera a cada dia que passa” (Carneiro, 2007, p. 123).

Para Dias e Melão, é cada vez mais premente, hoje em dia, as escolas procurarem demonstrar que têm qualidade, sendo a existência de uma estreita relação com as suas comunidades educativas uma das evidências desta qualidade (Dias & Melão, 2009).

Diaz (2003) circunscreve a qualidade educativa à relevância posta nos resultados obtidos pelos estudantes no fim de um ciclo de estudos; na pertinência das aprendizagens realizadas pelos estudantes para a sociedade e, por fim, na qualidade dos meios postos à disposição dos estudantes pela escola a fim destes desenvolverem a(s) sua(s) experiência(s) educativa(s).

A qualidade de um produto ou serviço assume múltiplas facetas, sendo uma das principais as necessidades dos clientes que se fazem sentir “(...) com intensidades diversas pelo que se torna estratégico decidir quais as dimensões da qualidade prioritárias” (Gomes, 2004, p. 17). Não obstante, Guerra relembra que

“Uma escola não é uma empresa. A escola não tem os mesmos fins, nem a mesma estrutura, nem o mesmo tipo de autoridade. O fim de uma empresa é conseguir lucros; o da escola é formar cidadãos livres. A estrutura da empresa é hierárquica; a da escola é participativa. A

autoridade da empresa está encaminhada para o rendimento económico; a da escola ao crescimento dos indivíduos” (Guerra, 2014, p. 22).

A qualidade surge assim como um marco basilar, quer no processo de ensino/aprendizagem em si, quer na avaliação dos serviços prestados pela escola, nomeadamente no que diz respeito às aprendizagens e práticas científico-pedagógicas.

De acordo com Lima, “saber o que é uma boa escola, identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes” (Lima, 2008, p. 7) tem apaixonado todos os que intervêm, direta ou indiretamente, nas escolas, por conseguinte, considera que, na atualidade, a qualidade das escolas

“(…) transformou-se na questão central do debate político-ideológico sobre a educação, com grande parte dos intervenientes a acreditar que a resposta que vier a ser encontrada fornecerá a chave há muito procurada para um maior desenvolvimento económico e social e, até, para um superior desempenho dos países no quadro da competição internacional” (Idem).

Esta deve, por conseguinte, ser ambicionada quer por todos os que integram a escola, como por aqueles que defendem um ensino público defensor de valores de solidariedade, de respeito mútuo, de aceitação multicultural, de igualdade de oportunidades, ou seja, um ensino porta-estandarte da democracia como valor máximo, até porque “as pessoas implicadas nas escolas democráticas consideram-se participantes em comunidades de aprendizagem. Dada a sua natureza, essas comunidades são diversas e essa diversidade é algo de apreciável e que não constitui qualquer problema” (Apple & Beane, 1997, p. 26).

Como defende Fonseca, a escola perspectivada simultaneamente como um contexto típico de socialização “(…) e como uma comunidade na qual se estabelecem relações significativas, reúne condições privilegiadas para que nela se desenvolvam programas de acção em que os valores surjam como algo que deve viver-se em todos os momentos da vida” (Fonseca, 1997, p. 505).

Para Hoy, Bayne-Jardine e Wood a “quality in education is clearly linked to purpose. A variety of assumptions and values underpins perceptions of the purpose of education in a democracy” (Hoy, Bayne-Jardine & Wood, 2000, p. 12). A qualidade da educação deve, por conseguinte, nortear o quotidiano de qualquer escola, independentemente das suas especificidades, particularidades e/ou das características comuns que partilha com outras instituições escolares.

A necessidade de garantir serviços de qualidade prestados por profissionais de qualidade num espaço de qualidade é hoje tão premente na educação como em qualquer outra área profissional ou setor económico.

A escola e os serviços que presta à comunidade ou, em sentido lato, à sociedade em geral devem, portanto, como qualquer outra organização, identificar e compreender as necessidades dos seus beneficiários e da sua comunidade a fim de poder satisfazê-las de forma diligente e eficaz. Para tal, a análise das expectativas de todos os envolvidos no processo, a definição da qualidade desejada para cada serviço, a implementação de critérios que respeitam as especificidades da instituição, o planeamento de ações a realizar para a alcançar e a articulação dos recursos físicos e humanos disponíveis são apenas alguns aspetos a ter em conta a nível da gestão da escola por forma a assegurar a melhoria da prestação de serviços, atingir os objetivos previamente definidos e garantir o nível de qualidade desejada.

Pereira e Carvalho realçam que “a orientação estratégica, baseada na valorização das pessoas, contribui para conferir vantagem competitiva sustentável pela organização para promover o desenvolvimento de habilidades, produzirem um complexo de relações sociais e gerar conhecimento” (Pereira & Carvalho, 2014, p. 61), permitindo, assim, a construção de “(...) um mecanismo para promover a gestão estratégica de recursos humanos e, por conseguinte, gerar um diferencial competitivo para a organização” (Idem).

Para que esta aprendizagem organizacional e profissional seja, de facto, sustentável, é essencial que todos os “(...) departamentos, serviços ou setores, estejam integrados de forma a conciliar objetivos, ações e resultados através do esforço e cooperação entre as pessoas. A gestão de topo é fundamental para se alcançarem os objetivos da organização pelo envolvimento de todos os colaboradores” (Ibidem, p. 62).

A tarefa de identificar eventuais desvios e debilidades será, nestas condições, mais fácil, pois permitirá, a nível organizacional, uma intervenção mais rápida e oportuna, nomeadamente através de estratégias mais adequadas à especificidade de cada situação o que, por sua vez, poderá evitar a recorrência e/ou agravamento de problemas ou falhas detetadas.

Este trabalho só é exequível se houver a nível da instituição um esforço conjunto, orientado por princípios de colaboração, comunicação e valorização do empenho levado a cabo pelos diversos intervenientes. Hoy et al. salientam que

“Only through the good will, perseverance and dedication of the staff will the management vision be put into context in the planned improvements in quality demanded in today’s world of education (...), and continued professional development is by its very nature the way most schools enhance the capabilities of their staff members” (Hoy et al., 2000, p. 135).

Os conceitos de qualidade e de excelência são globalmente aceites como desafios inadiáveis, colocados às instituições escolares como resposta às crescentes solicitações e exigências de que são constantemente alvo, referidas anteriormente no capítulo ‘O futuro da escola’, num contexto caracterizado por uma mudança constante.

O debate referente às preocupações associadas à qualidade educativa e à melhoria dos serviços prestados pela escola levanta questões pertinentes no âmbito da educação nacional, tais como: O que é que se pede exatamente à escola pública do século XXI? Quais são os aspetos prioritários que realmente preocupam, entre outros, o ME, as delegações regionais de educação, as associações de pais, o professorado ou ainda as autarquias? O que se espera dos professores, quer individual, quer coletivamente? Quais são as diferentes perspetivas do conceito de qualidade a nível da escola?

Estas e outras questões têm sido cada vez mais abordadas, quer a nível de discussão pública, quer como objeto de estudo a nível da investigação científica a fim de se analisar a natureza complexa do terreno sociocultural, político e económico onde germinam e ramificam novas abordagens e conceções desta temática.

As questões nevrálgicas associadas à qualidade que, desde os anos 80, assolam a escola pública, deixaram definitivamente, no século XXI, de ocupar um plano secundário. O compromisso da escola pública de qualidade, entendida como guia orientador à luz da qual todos os objetivos, estratégias e tomadas de decisão devem ser revistos, subentende que haja: o controlo de desvios e não-conformidades; ações corretivas para evitar a recorrência de falhas detetadas; ações preventivas para impedir o seu (re)aparecimento; reconhecimento, identificação e monitorização dos erros cometidos e sobretudo recusa da aceitação passiva de que «errar é humano», mesmo sabendo que de facto o é.

2.2.1. O movimento das escolas eficazes

A década de 70 caracterizou-se por uma crise económica mundial que despoletou graves consequências sociais, nomeadamente no desemprego juvenil de longa duração, abalando, deste modo, determinadas certezas enraizadas na sociedade como a de que mais educação correspondia a mais sucesso e riqueza profissional.

A constatação destas transformações sociais, profissionais, tecnológicas e industriais fez com que se questionasse “(...) a capacidade de resposta da escola em promover as

formações adequadas às novas necessidades do mundo do trabalho” (Clímaco, 1992, p. 13). A este cenário acresce posteriormente “A redução dos orçamentos destinados à educação [que] veio trazer preocupações de rentabilidade e de produtividade educativa, de eficácia e eficiência, que não eram comuns nas décadas anteriores” (Idem).

A investigação nas ciências organizacionais destaca que todos os indivíduos que intervêm numa determinada organização alimentam uma pluralidade de interesses pessoais, ou seja, todos os serviços, setores e grupos profissionais usam funções e objetivos oficiais mas com fins próprios normalmente ocultados, pois preservar uma rede de boas relações com entidades exteriores importantes é essencial para não macular a reputação individual ou coletiva (Pfeffer & Salancik, 1978).

Esta dimensão social, organizacional e política, confere ao conceito de eficácia uma dimensão consideravelmente complexa porque é difícil determinar até onde o grau de conformidade das pessoas a nível interno pode ir face às exigências e pressões impostas externamente (Idem).

Determinar, com exatidão, quando e onde se iniciou a investigação sobre as escolas eficazes, não é tarefa fácil, até porque, como refere Sammons “it is difficult to pin point the ‘start’ of school effectiveness research exactly since many sub-disciplines have studied schools and classrooms from a variety of perspectives” (Sammons, 1999, p. ix, Introduction), no entanto, “(...) in the US and the UK the chief catalyst seems to have been the publication of work by Coleman (1966) and Jencks et al. (1972)” (Idem).

O fim da década de 60 e início da década de 70 foram assim, no mundo anglo-saxónico, definitivamente marcados por um real interesse relativamente à eficácia em contexto escolar. A finalidade explícita dos primeiros estudos sobre a eficácia da escola era alcançar a equidade na educação. A este respeito, Edmonds refere que

“Equity will be the focus of my discussion. By *equity* I mean a simple sense of fairness in the distribution of the primary goods and services that characterize our social order. At issue is the efficacy of a minimum level of goods and services to which we are all entitled. Some of us, rightly, have more goods and services than others, and my sense of equity is not disturbed by that fact. Others of us have almost no goods and access to only the most wretched services, and that deeply offends my simple sense of fairness and violates the standards of equity which I judge our social order” (Edmonds, 1999, p. 15).

O conceito de eficácia reveste-se de uma complexidade concetual por ser alvo de múltiplas leituras, reflexões e utilizações em setores socioeconómicos e áreas de investigação extremamente diversos, o que lhe confere uma natureza pluralista, relativa e intangível

(Scheerens, 2004). A nível do campo de investigação da eficácia das escolas, refere-se “(...) “escola eficaz” como numa instituição onde não existe qualquer relação entre os antecedentes familiares dos alunos e o seu sucesso” (Lima, 2008, p. 31). Na primeira fase da investigação referente aos efeitos da escola, constata-se, de facto, que

“(...) muitos investigadores procuraram medir as relações existentes entre as características ligadas à origem dos alunos e os seus resultados escolares, mas que só com o surgimento do movimento das escolas “eficazes” se começou a explorar de forma sistemática o modo como os processos que se desenvolviam no interior dessas instituições influenciavam tais resultados” (Idem, p. 57).

Os investigadores desse campo de pesquisa afastaram-se gradualmente desta definição restrita de eficácia, apenas ligada ao conceito de equidade, passando, cada vez mais, a preocupar-se com todos os alunos e não apenas os provenientes de contextos sociais desfavorecidos e incorporando igualmente a ideia de progresso ao longo do tempo, em vez de apenas centrar a sua atenção na descrição transversal da situação das escolas num momento temporal específico (Sammons, 1999).

A noção de eficácia dilatou-se, começando a englobar um leque cada vez mais amplo de resultados educativos, tanto académicos, como sociais e a focalização dos resultados dos estudantes num determinado momento temporal passou para o progresso manifestado por esses mesmos alunos ao longo do tempo (Lima, 2008).

As duas últimas décadas do século XX apresentam uma investigação cada vez mais profícua relativamente ao conceito de eficácia, quer no campo da educação, abordando-se tanto a questão dos fatores conducentes à criação de condições promotoras dessa eficácia, como dos fatores que a reforçam, quer com as questões da qualidade que brotam no seio da escola.

As preocupações em empreender investigações e estudos ligados à temática da melhoria da qualidade de escola assumiram um papel prioritário na filosofia defendida pelos movimentos das escolas eficazes e da melhoria das escolas, passando a ocupar definitivamente um lugar de relevo em termos do debate na educação.

A título de exemplo, autores como Purkey e Smith (1983) estudaram um aspeto fulcral do conceito de eficácia que adensa a sua complexidade: a sua dimensão causal, desenvolvendo investigações sobre a eficácia da escola e sobre os efeitos da escola, procurando, deste modo, avaliar as diferenças de desempenho globais e definir as relações de causalidade, ou seja, definir características comuns da escola passíveis de aumentar o nível de desempenho da mesma.

O quadro 4, que se segue, apresenta uma síntese das principais conclusões acerca das condições suscetíveis de reforçar a eficácia escolar, obtidas a partir da análise dos resultados da investigação levado a cabo pelos seguintes autores: Purkey e Smith (1983), Levine e Lezotte (1990), Scheerens (1992), Cotton (1995) e Sammons, Hillman e Mortimore (1995), permitindo listar as condições mais relevantes para a promoção ou reforço da escola (Scheerens, 2004).

Quadro 4 – Condições suscetíveis de reforçar a eficácia escolar

Purkey e Smith, 1983	Levine e Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman e Mortimore, 1995
Política orientada para os resultados	Clima e cultura de produtividade	Pressão com vista ao sucesso	Objetivos de planificação e de aprendizagem	Visão e objetivos comuns
Espírito de cooperação, ambiente disciplinado		Planificação e elaboração dos programas	Consenso, planificação concertada, ambiente disciplinado	Ambiente de aprendizagem, reforço
Objetivos claros relativos às aprendizagens de base	Prioridade dada às competências de aprendizagem fundamentais		Objetivos de planificação e de aprendizagem <i>Tónica posta pela escola na aprendizagem</i>	Concentração nos aspetos didáticos e pedagógicos
Avaliação frequente	Acompanhamento adaptado	Potencial avaliativo da escola, acompanhamento da progressão dos alunos	Avaliação (ao nível da circunscrição da escola, da turma)	Acompanhamento da progressão
Formação / aperfeiçoamento do pessoal	Aperfeiçoamento do pessoal orientado para a prática		<i>Desenvolvimento profissional</i> <i>Formação colegial</i>	Organismo de formação
Direção afirmada	Direção afirmada	Direção afirmada	Gestão e organização da escola, direção e aperfeiçoamento da escola, direção e planificação	Direção profissional
	Forte participação dos pais	Apoio dos pais	Participação da comunidade e dos pais	Parceria família-escola
Tempo consagrado às tarefas, reforço, repartição por níveis	Dispositivos pedagógicos eficazes	Ensino estruturado, tempo de aprendizagem efetivo, possibilidade de aprendizagem	Gestão e organização da turma, pedagogia	Ensino orientado para um alvo
Alto nível de expectativas	Alto nível de expectativas		Interações docente/aluno	Alto nível de expectativas
				Direitos e deveres dos alunos
			Interações circunscrição/escola	

Purkey e Smith, 1983	Levine e Lezotte, 1990	Scheerens, 1992	Cotton, 1995	Sammons, Hillman e Mortimore, 1995
			Equidade	
			Programas especiais	
		Medidas de incitação externas a favor da eficácia escolar		
		Características físicas e materiais da escola		
		Experiência do docente		
		Características ligadas ao contexto escolar		

Fonte: Scheerens (2004, pp. 40 a 43).

Face à sinopse destas investigações, verificamos que os fatores gerais que emergem e recolhem maior consenso são: “estratégia orientada para os resultados (estritamente ligada a um «alto nível de expectativas»; cooperação; direcção afirmada ao nível da escola; acompanhamento frequente; tempo, possibilidade de aprendizagem e «estruturação», consideradas como as condições pedagógicas fundamentais” (Scheerens, 2004, p. 43).

Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis e Ecob (1988), por sua vez, consideram que uma instituição é eficaz se os estudantes revelam uma progressão mais significativa do que era inicialmente esperado quando eles entraram na instituição, tendo em conta o conjunto das suas características aquando da sua entrada. Lima refere que no âmbito desta última conceção de eficácia, “Sammons, Hillman e Mortimore (1995) definiram a escola eficaz como uma instituição que “adiciona valor extra” aos resultados dos seus alunos, comparativamente com organizações que servem populações semelhantes” (Lima, 2008, p. 33).

Esta definição inclui, por conseguinte, o conceito de valor acrescentado que traça o “(...) impulso que uma escola dá ao sucesso dos seus alunos, para além do que eles já trazem em termos de sucesso anterior e de outras características iniciais” (Idem). Este conceito permite, portanto, explicar que uma escola, independentemente do nível absoluto de vantagem ou de desvantagem social que caracteriza o seu corpo discente, pode ser classificada de eficaz.

Aliás, de acordo com Sammons (1999), escolas que servem populações ditas desfavorecidas podem ser consideradas altamente eficazes e, do mesmo, modo, escolas que servem populações ditas favorecidas poderão não ser efizazes e até serem responsáveis pelos insucesso dos estudantes.

Apesar das diversas fases que o movimento das escolas eficazes atravessou, salienta-se que este manteve, durante muito tempo, o seu enfoque em fatores essencialmente associados

ao aproveitamento escolar, aos resultados, ao sucesso académico dos estudantes, ou seja, ao «output», conceitos intimamente ligados a uma perspetiva economicista que liga o conceito de eficácia ao processo produtivo de uma organização, estando delimitado pela transformação do(s) seus «input(s)» em «output(s)».

A nível de uma escola, o «input» aponta, por exemplo, para os alunos ou ainda para os recursos materiais e financeiros existentes, enquanto que o «output» remete para os resultados obtidos pelos estudantes no fim de um determinado ciclo de escolaridade (Scheerens, 2004). O processo de transformação usado passa, por exemplo, pelos métodos pedagógicos utilizados, pelas escolhas a nível curricular ou ainda pelas condições organizacionais que permitem aos alunos a aquisição efetiva de conhecimentos.

Nesta perspetiva economicista, a eficácia da escola valoriza sobretudo indicadores cujos pressupostos estejam ligados à capacidade de rentabilização dos meios disponíveis, de racionalização dos recursos, tais como as despesas por aluno, o ratio aluno/professor, a taxa de utilização das instalações escolares, o ratio espaço/aluno ou ainda a qualificação dos professores para a docência.

O controlo da eficácia, em termos económicos, foca então a relação entre os procedimentos implementados, os resultados efetivamente alcançados e os que deveriam ter sido atingidos, havendo um “(...) controlo da produtividade dos indivíduos num determinado posto de trabalho (...) controlo rígido e mecanicista da execução das tarefas em função de um determinado padrão de eficiência exigido” (Afonso & Estêvão, 1992, p. 82).

Clímaco sublinha igualmente esta dimensão economicista que geralmente caracteriza as preocupações associadas ao conceito de eficácia a nível de escola, visível na consolidação das relações entre recursos e resultados. “Nesta perspetiva, uma escola eficaz é aquela que melhor optimiza os recursos disponíveis, o que se verifica pelos resultados escolares alcançados” (Clímaco, 1992, p. 18).

A este respeito, a autora refere ainda que existe uma crescente pressão social e política sobre as escolas para que apresentem contas públicas da sua ação. Esta tendência foi crescendo e ganhando terreno a nível educacional na primeira década do século XXI. Como afirmam Galton e MacBeath,

“(...) local authorities, School Improvement Partners, Ofsted inspectors, parents and pupils are encouraged to hold teachers to account for the “delivery” of the curriculum and the perpetual raising of standards. Accountability goes in hand with (...) performance tables and performance testing tell a story of a system which seems to be unable to learn from the mistakes of the past. (...) It also begins to paint a picture of the world in which childhood ends too

prematurely and children arrive at gates knowing too much and not enough” (Galton & MacBeath, 2008, p. 5).

Clímaco, por outro lado, aborda igualmente a eficácia da escola numa perspetiva sociológica, referindo a relevância de vários aspetos como a origem socioeconómica dos estudantes e as diferenças de desempenho globais entre escolas, sublinhando que “(...) a eficácia das escolas associa-se à capacidade de diminuir as desigualdades entre alunos e de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem de forma diferenciada, conforma as necessidades, quer se trata de alunos com muitas dificuldades ou alunos muito dotados ou excecionais” (Clímaco, 1992, p. 19). Para esta autora,

“Se considerarmos *eficaz* a escola que promove o êxito educacional dos alunos e reduz as diferenças existentes entre eles procurando conduzir o maior número de alunos ao mais alto nível das suas capacidades, a escola *eficiente* é aquela que é capaz de utilizar os recursos de modo a obter a maior rentabilidade significando altas taxas de utilização de equipamento ou elevado número de alunos transitados” (Idem).

Os resultados académicos e cognitivos, traduzidos nas classificações dos estudantes, não são, nem podem ser a única medida da eficácia, sendo, por isso, necessário recorrer a outros indicadores escolares, como os que remetem para o “(...) desenvolvimento de capacidades ou os indicadores de capacitação, os de atitudes e expectativas, os de integração social, ou de animação comunitária e cultural, e outros, de acordo com os objectivos educacionais estabelecidos para o país, para a escola” (Ibidem).

Ao longo da década de noventa, o movimento procura ultrapassar a simples listagem de fatores e propor modelos mais abrangentes de eficácia a nível da educação, salientando-se, entre outros, autores como Creemers e Hoebe (1998) que enfatizam o protagonismo da aula, defendendo uma abordagem psicopedagógica do conceito de eficácia que coloca o acento na gestão da sala de aula, designadamente o tempo dedicado às tarefas ou as variáveis associadas às estratégias pedagógicas.

Stoll e Fink (1996) defendem igualmente que uma escola eficaz é aquela onde o sucesso de todos os alunos é promovido para além do que deles pode ser esperado, considerando-se a sua situação ao entrarem na escola, a sua origem familiar e todos os outros aspetos referentes ao seu «background» e desenvolvimento. Deste modo, a escola privilegia um processo contínuo de melhoria, orientando o seu trabalho para manter níveis de desempenho elevados o que permite assegurar que cada aluno consiga o melhor desempenho possível.

O movimento da eficácia escolar tenta assim identificar o conjunto cada vez mais abrangente de fatores que tornem a escola eficaz,

“Pero ya no lo es tanto aclarar que se entiende centro eficaz aquel centro que promueve el progreso de todos sus alumnos más allá de lo que sería esperable considerando su rendimiento inicial y su historial, asegura que cada uno de ellos alcance el mayor nivel posible en todos los aspectos de su rendimiento y desarrollo, y se mantiene así a lo largo del tiempo” (Muñoz-Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández & Pérez-Albo, 2001, p. 69).

Como salientam Stoll e Fink, “schools are complex networks of interrelated and interconnected forces which help to define each school’s uniqueness. These forces are often unseen and intangible but are knowable by their results” (Stoll & Fink, 2001, p. 312).

O desempenho das escolas varia, por conseguinte, de uma para outra o que levanta a questão da amplitude destas variações entre escolas, bem como da sua pertinência. Consequentemente, a realização de estudos sobre a eficácia da escola em determinados contextos particulares não adiciona qualquer informação em relação ao nível real de educação no país, pois, em termos de desempenho, o que pode ser perspetivado como uma escola eficaz num país, pode não o ser noutro (Scheerens, 2004).

A nível da escola, a eficácia assenta, portanto, em normas relativas e não absolutas até porque os «efeitos» são apresentados ou sob forma de desvio médio, retificado entre as escolas, ou sob a forma de percentagem de variação «explicada» entre as escolas (Scheerens, 2004).

Nesta ótica, Scheerens considera que há um outro conceito intimamente ligado ao de eficácia que, devido a sua relevância, necessita de ser clarificado - o de eficiência, pois revela “(...) o volume do *output* desejado para um custo mínimo. Por outras palavras, a eficiência é sinónimo de eficácia a custo mínimo” (Idem, p. 16).

Os pressupostos de carácter burocrático-racional, baseados na teoria da burocracia de Weber (1977), constituem, desde os anos 80, as principais características da organização escola que pressupõe adequar os meios aos objetivos pretendidos para “(...) garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos” (Chiavenato, 2004, p. 277).

Scheerens (2004) afirma que, de um modo geral, concorda-se em perspetivar que uma escola eficaz é sinónimo de uma boa escola, mas é essencial compreender que a eficácia da escola se afirma como um conceito formal e imaterial que se abstrai dos métodos seleccionados para avaliar os desempenhos da escola.

O conceito de «school effectiveness» é usualmente medido em termos de «performance» que remete para as saídas do sistema, isto é, o sucesso alcançado interna e

externamente. Por outras palavras, o sucesso dos estudantes resultante das notas conseguidas nos testes, dos resultados escolares e das classificações obtidas nos exames nacionais é depois transformado em resultados standardizados e agregados posteriormente num resultado global que define a posição relativa ocupada pelo aluno em relação ao conjunto da população testada (Figari, 1993).

Lima, L. (2002) considera que o cálculo da eficácia e o controlo da qualidade só são possíveis se forem subordinados a critérios uniformes e, como tal, passíveis de comparação, senão “(...) os discursos da eficácia e da qualidade assumem o carácter de retórica com propósitos de reposição da confiança no sistema e de legitimação institucional” (Lima, L. 2002, p. 27).

Tendo em conta que, no sentido literal do termo, a eficácia significa “(...) a realização de objectivos, é implicitamente aceite que os critérios utilizados para medir os desempenhos reflectam objectivos educativos fundamentais” (Scheerens, 2004, p. 14). Nesta medida, a eficácia da escola corresponde à sua aptidão para alcançar os seus objetivos previamente definidos, por comparação com outras escolas com características equivalentes em termos de população estudantil, através do manuseamento de determinados parâmetros, realizado pela própria escola ou pelo contexto escolar imediato (Scheerens, 2004).

Este autor sintetiza a complexidade concetual e pluridisciplinar da eficácia organizacional, afirmando que ela descreve a capacidade que uma organização tem de dominar, dentro do contexto onde atua e através de uma gestão competente e da redução do desperdício inútil de energia, as condições ligadas, quer à sua organização, quer ao seu meio ambiente a fim de proporcionar o «output» desejado por instâncias externas. Numa escola eficaz deve-se, portanto, ver o grau em que esta consegue, num determinado período de tempo, alcançar resultados constantes, mesmo quando não quantificáveis. A eficácia da escola remete para o desempenho e resultado alcançado, enquanto que a melhoria da escola aponta para o processo de mudança em si, conduzido para a obtenção de melhores resultados, designadamente através da otimização dos seus recursos humanos e materiais.

À eficácia da escola estão subjacentes, entre outros, aspetos globais essenciais como: a visão estratégica da escola, o seu tipo de liderança, a colaboração efetiva e envolvimento na instituição de todos os agentes e respetiva comunidade, o desenvolvimento de competências sociais e emocionais ou ainda a aposta na formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente e não docente, bem como da sua monitorização.

De acordo com Scheerens (2004), os conceitos organizacionais da eficácia dependem, não só da teoria escolhida que descreve os princípios que orientam a estrutura da organização, mas também do «status» dos que se interessam pela questão da eficácia. Neste ponto, há uma divergência significativa entre as cinco teorias sobre a eficácia organizacional, ou seja, entre o modelo de racionalidade económica e o de sistema orgânico e os outros três. Nos dois primeiros, a questão da eficácia é posta pelos órgãos diretores da organização, enquanto que nos outros três, os atores que procuram produzir efeitos bem definidos são os chefes de estabelecimento e os empregados (Schreerens, 2004). O quadro 5 apresenta uma sinopse das principais características dos modelos teóricos relativos à eficácia organizacional anteriormente referidos.

Quadro 5 – Modelos da eficácia organizacional

Fundamento teórico	Critério de Eficácia	Escalão que coloca a questão da eficácia	Principais domínios de estudo
Racionalidade económica (industrial)	Produtividade	A organização	«Output» e seus determinantes
Teoria do sistema orgânico	Adaptabilidade	A organização	Aquisição de «input» essencial
Abordagem orientada para as relações humanas	Participação	Membros da organização	Motivação
Teoria burocrática: teoria orientada para os membros do sistema; teorias social, psicológica, homeostática	Continuidade	A organização + O indivíduo	Estrutura formal
Teoria política sobre o modo de funcionamento das organizações	Capacidade de resposta para parceiros exteriores	Subgrupos e indivíduos	Independência, Poder

Fonte: Schreerens (2004, p. 22).

Perante tal diversidade de pontos de vista sobre o conceito de eficácia a nível da teoria organizacional, a sua escolha revela ser sempre uma tarefa complexa. A nível da educação, nos países em desenvolvimento, parece que colocar o critério da “(...) produtividade, expressa em função da quantidade e da qualidade de *ouput* escolar” (Sheerens, 2004, p. 23), em último lugar, é a melhor opção,

“(...) sendo os outros considerados como condições preliminares (capacidade de resposta) ou «meios» (critérios que assentam nas condições organizacionais, como a satisfação dos docentes). Tratando-se da aplicação da base dos conhecimentos sobre a eficácia da escola (...) como a concepção e a utilização de sistemas de pilotagem e de avaliação, uma aceção

organizacional mais larga da eficácia pode constituir o quadro conceptual ideal para construir indicadores da educação” (Idem).

Apesar dos avanços proporcionados pelo movimento das escolas eficazes, designadamente “(...) na identificação de factores de eficácia e de processos utilizados pelas escolas para produzir mudanças bem sucedidas” (Alaíz et al., 2003, p. 37), este não conseguiu responder cabalmente a todos os problemas que atravessam os sistemas educativos, talvez porque

“(…) ha sido desarrollado fundamentalmente por los «prácticos» de la educación (docentes, directivos, etc.) y está dirigido a cambiar la realidad existente más que a estudiarla. (...) Por tanto, se centra más en el «cómo» del cambio que en el «qué» del mismo y, sobre todo, en realizar el cambio más que en reflexionar sobre él. Esto ha dado lugar a que no se disponga aún de una teoría de Mejora de la Escuela que ayude a comprender el proceso de cambio y dé pautas para interpretar y cambiar la realidad” (Muñoz-Repiso et al., 2001, p. 70).

Esta constatação explica o crescente desenvolvimento do movimento da melhoria da escola em paralelo com a investigação respeitante à eficácia das escolas, designadamente em relação aos processos levados a cabo nas escolas com o intuito de promover a melhoria.

Stoll e Fink (1996) consideram que a melhoria da escola é um processo em que são, entre outros, promovidos pela escola os seguintes aspetos: a definição dos seus princípios orientadores; a ênfase no processo de ensino/aprendizagem; a definição de objetivos e de estratégias para os alcançar; a melhoria dos resultados dos estudantes; o desenvolvimento da capacidade para compreender as condições internas necessárias à mudança; a monitorização e avaliação de todos os processos, progressos e graus e desempenho.

Neste contexto, surge, entre 1998 e 2001, um projeto denominado movimento da melhoria eficaz da escola – Effective School Improvement (ESI) – que traz um novo enfoque teórico-prático em relação às questões da eficácia e da melhoria das escolas, reunindo equipas dos seguintes países europeus: Bélgica, Finlândia, Grécia, Itália, Holanda, Portugal e Espanha.

Apesar da partilha de iniciativas e de projetos para a melhoria das escolas entre países se ter tornado relativamente comum, nomeadamente a partir de 1988 com o início do International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), constatou-se que “(...) joint international projects have been less frequently undertaken, especially those attempting to understand if effective school improvement is a similar phenomenon in different countries” (Creemers, Stoll, Reezigt & the ESI team, s. d., p. 2).

As principais finalidades da ESI foram “(...) to draw out findings that might be applicable beyond country boundaries (...) [e] to continue to establish stronger links between

the two paradigms of school effectiveness and school improvement to help both profit from each other's strongest points" (Idem).

Hoeben (1998) explica que por melhoria eficaz da escola entende-se a mudança educacional planeada que valoriza tanto os resultados de aprendizagem, como a capacidade da escola gerir os processos de mudança conducentes a estes resultados. Esta definição abarca simultaneamente os resultados, valorizados pela corrente da eficácia, e os processos, valorizados pela corrente da melhoria. Muñoz-Repiso et al. reforçam esta perspetiva ao definirem a melhoria eficaz da escola como sendo

“(…) un proceso de cambio sistemático continuo de un centro docente para alcanzar determinadas metas educativas de una manera más eficaz, através de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales del centro y su interrelación, que es desarrollado desde el centro y apoyado desde el exterior, con la implicación de la mayoría de los agentes que forman parte de la comunidad educativa” (Muñoz-Repiso et al., 2001, p. 71).

O conceito de melhoria eficaz é sustentado por vários princípios, nomeadamente:

“(…) os objectivos e o sucesso da melhoria eficaz da escola podem ser definidos em termos de critérios de eficácia, por um lado, e em termos de critérios de melhoria, por outro; o critério de eficácia é aplicável se a escola consegue melhores resultados de aprendizagem para os seus alunos, acrescentando mais valia a esses resultados; o critério de melhoria é aplicável se a escola gere com sucesso a mudança de uma situação para a outra, necessária para conseguir maior eficácia da escola; os professores são centrais na condução de todos os esforços em direcção à eficácia e à melhoria; a melhoria eficaz da escola só tem sucesso se se verificarem simultaneamente os critérios de eficácia e de melhoria” (Alaíz et al., 2003, p. 38).

Alaíz et al. salientam, por sua vez, que há um consenso relativamente aos fatores associados às escolas eficazes, dado que elas apresentam as seguintes características: “(...) liderança personalizada; visão e objectivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado; expectativas elevadas acerca dos alunos; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família-escola; organização aprendente” (Idem, p. 35).

Para estes autores, a qualidade que resulta da melhoria da escola implica um modo de ser e agir coletivo, partilhado, sistémico e dinâmico que promove a união e coesão entre os diversos membros, já que permite consolidar as relações sociais, profissionais e organizacionais que se vão gerando e, simultaneamente, ajudar a progressão de cada um através da dinamização de novos conhecimentos e atitudes essenciais face à inovação, à mudança e à qualidade de vida de todos. Stoll e Fink realçam igualmente estas características, pois consideram que as

“Effective schools are the result of the interactions of innumerable individuals and groups. When a school is effective or ineffective, what are the teachers doing, how are the students involved, how does the principal (head) contribute, what are the roles of parents and the communities? How do the individuals and groups relate to each other, to school policies and procedures and to external organizations and agencies?” (Stoll & Fink, 2001, p. 104).

Devido à complexidade inerente aos conceitos de eficácia e de melhoria da escola, o debate desses conceitos é, como constatamos, já longo e polémico, pois abriu-se a caixa de Pandora no que diz respeito às questões ligadas à sua centralidade, valorização e importância, tanto a nível pedagógico e institucional, como a nível socioeconómico, gerando-se novas controvérsias, agudizando-se posições e multiplicando-se discursos em torno da educação pública. Muñoz-Repiso et al. relembram que

“Hace treinta años nacieron dos movimientos teórico-prácticos que compartían la pretensión de aportar conocimientos para optimizar la calidad de la educación. Los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela, además del mismo fin, tenían en común el objeto de su atención: el centro docente como unidad básica del proceso educativo. Ambos nacieron y se desarrollaron sobre el postulado de que la escuela es el lugar idóneo para el desarrollo de la calidad educativa, aspecto, en principio obvio, que ha sido olvidado en no pocas ocasiones por legisladores, investigadores e, incluso, por los propios docentes. Sin embargo, por motivos sólo achacables a absurdos enfrentamientos metodológicos e incomprensibles disputas académicas, ambos enfoques han caminado de espaldas uno del otro hasta hace pocos años” (Muñoz-Repiso et al., 2001, p. 69).

Para Guerra, a eficácia deve, a nível conceptual, consolidar-se “(...) sobre definições exigentes e, sobretudo sobre dimensões éticas que requer a educação entendida como um processo moral e não só como uma técnica. Dado que a educação é um fenómeno político, é necessário ter em conta exigências de carácter social” (Guerra, 2014, p. 67) que, inevitavelmente, comportam valores e princípios ético-políticos subjacentes à perspetivação da “(...) escola como oficina de cidadania democrática” (Sanches, 2007, p. 151) na qual as dinâmicas devem mobilizar os seus atores para que haja uma reposição quotidiana e aprofundamento de valores cívicos e democráticos (Torres & Palhares, 2009).

A obsessão à volta do conceito de eficácia está a condicionar largamente o debate político e a orientar a prática por caminhos de questionável bondade até porque “não se pode manter o silogismo: o eficaz é verdadeiro, o verdadeiro é justo, logo o eficaz é verdadeiro” (Guerra, 2014, p. 67).

MacBeath (1999) compara a busca da escola eficaz à caça ao unicórnio, ou seja, a procura de uma entidade mítica, talvez por estar associado a este conceito a noção de um ideal de escola que fomenta melhores práticas.

As relações entre a crescente centralidade do indivíduo como ser reflexivo, crítico e, portanto, responsável pelas suas escolhas e decisões e as crescentes exigências impostas por um mercado de trabalho trespassado por uma dimensão marcadamente globalizante e competitiva e por uma sociedade simultaneamente assinalada pela exclusão e polarização social, exigem que continue a haver, no seio das Ciências da Educação, investigação no sentido de aprofundar estas questões para encontrar respostas adequadas à realidade vivida na escola de hoje.

2.2.2. A pressão da lógica empresarial na educação

Desde os seus primórdios em 1948, a OCDE defende a influência da educação no desenvolvimento económico dos países, preconizando “(...) a criação de uma escola que forneça de facto igualdade de oportunidades a todos os que nela participam, consoante o ‘mérito’ de cada indivíduo” (Miranda, 1978, p. 324). Este autor sublinha que da necessidade de expandir o número de diplomados de diversos níveis, resultante do crescimento económico, deriva diretamente a abertura do sistema educativo a estratos mais vastos da população, isto é, aquilo a que comumente chamamos democratização (Miranda, 1978).

Esta abordagem da OCDE “(...) encerrava já os princípios da teoria do capital humano, que Théodore Schultz (1961) explicitou e que originou o aparecimento da economia da educação, que tanta influência teve na organização e nas políticas públicas dos estados membros” (Lemos, 2014, p. 8).

Esta perspetiva conduziu, em 1961, em Washington, à realização da Conferência sobre o crescimento económico e os investimentos na educação que assinalou uma fase significativa, não só para o desenvolvimento da OCDE, mas também das políticas de educação dos seus países membros, pois ficou determinado que a educação não era apenas um serviço público essencial, mas sobretudo um investimento e que, por conseguinte, o aumento de mais e melhor educação ao maior número possível de indivíduos era um dos mais relevantes fatores de crescimento económico. Ficava assim cimentada a crença da organização sobre a relação entre o crescimento económico e o progresso social (Lemos, 2014).

Num mercado cada vez mais globalizante e exigente, as organizações perfilham “(...) posturas que lhes permitam obter o estatuto “best in class”. Neste sentido, as organizações usam cada vez mais modelos de referência como um modo de avaliar o seu nível de excelência” (Ventura et al., 2009, p. 58).

Como referido no capítulo anterior, ao longo das décadas de 80 e 90, a ocorrência de mudanças significativas nas esferas da economia e da política, nomeadamente devido à emergência e ampliação da economia a nível global, propulsionada pelas áreas das tecnologias da informação e da comunicação que conduziram à centralidade da redefinição das funções do Estado, impulsionou igualmente um período de reformas e políticas de modernização do sistema educativo.

A transferência do conceito de eficácia para o espaço da escola não é, por conseguinte, de todo surpreendente, pois o progresso técnico-científico proporcionou um bem-estar nunca antes sentido e vivido e um aparente domínio da natureza, mas simultaneamente aumentou as desigualdades sociais e os problemas ecológicos (França, 2012). Vivemos hoje “(...) numa sociedade cuja mentalidade está imbuída de imediatismo e pragmatismo, uma sociedade em que a eficácia e o êxito se apresentam como valores inquestionáveis” (Idem, p. 15).

Para Lima (2010), não é imprevisto verificarmos, nas políticas educativas atuais, uma valorização de palavras como qualificações, competências, habilidades, excelência, burocracia, e, por oposição, um certo desprezo pelo conceito de educação ao longo da vida, bem como as suas repercussões nos resultados dos estudantes ou o seu impacto na mudança e/ou transformação da vida das pessoas, não só a nível do desenvolvimento pessoal e do enriquecimento individual, mas também a nível da sua participação ativa e crítica na sociedade.

A dimensão cultural da escola, como objeto de estudo, foi privilegiada na década de oitenta, mas, como salientam Freitas e Afonso (1999), foi igualmente nesta década que a lógica de mercado, que ainda domina a conjuntura atual a nível das políticas públicas, nomeadamente as da educação, começou a ganhar alento.

Este período é marcado pela crise do Estado-Providência e pela emergência do neoliberalismo presente em determinadas áreas sociais que progressivamente aumentam de forma considerável a pressão exercida sobre a escola pública no sentido desta apropriar-se de modelos de administração e gestão de cariz empresarial.

Torres e Palhares salientam que, conseqüentemente, este complexo contexto sociopolítico e económico arrasta consigo “(...) todo um movimento investigativo que passa a colocar no centro das suas prioridades o estudo das dimensões culturais da escola, fundamentalmente numa perspetiva gestonária e instrumental” (Torres & Palhares, 2009, p. 80), deslocando os interesses investigativos “(...) para as dimensões mais instrumentais, tecnicistas e pragmáticas da administração da educação” (Idem).

A partir desta viragem conceptual a nível socioeconómico e político, conceitos e enfoques provenientes do universo da gestão e da esfera empresarial, referentes à qualidade e à eficácia, são, progressivamente, introduzidos na educação termos como produtividade, desempenho, rentabilidade, competitividade, incentivos, grau de satisfação, «rankings» espalham-se e banalizam-se nos discursos acerca da escola.

Sobre a escola passa assim a recair o desafio de preservar as estruturas e relações sociais dinamizadas pelo mercado capitalista, sendo indispensável reorganizar as escolas à luz de uma sociedade cada vez mais global e competitiva com crescentes necessidades (Torres & Palhares, 2009).

Estes autores acrescentam ainda que ao imputar-se à escola “(...) a responsabilidade exclusiva pela fabricação de competências úteis, adaptáveis e mobilizáveis no mercado de trabalho, (...), criaram-se as condições para infiltrar no mundo escolar as mesmas lógicas e valores que enformam o mundo económico” (Idem, p. 80). Na área da educação, passa, por conseguinte, a ser privilegiada, a competitividade, regulada por interesses e necessidades do mercado de trabalho e formas de governação burocráticas e performativas (Afonso, 2002).

A política pública neoliberal põe a administração pública no banco dos réus, sendo impreterível a sua modernização e o abandono da sua função meramente instrumental, devendo seguir critérios de produtividade, de eficácia e de eficiência, análogas aos das organizações económicas (Lima, L., 2002).

Até os setores públicos sem fins lucrativos como a educação, a saúde ou a segurança social, passam a ser perspectivadas como áreas de mercado competitivo vocacionadas “(...) para a prestação de «serviços» aos «interessados» ou «utentes», tendo em vista objectivos consensualmente estabelecidos, alcançados através de tecnologias certas e estáveis e comandadas por perspectivas neogestionárias” (Lima, L., 2002, p. 20).

Apple revela-se bastante crítico em relação a este novo paradigma educacional em que “(...) a educação converte-se num produto, tal como o pão ou os carros, e a única cultura que vale a pena abordar é a ‘cultura empresarial’ e as destrezas flexíveis, conhecimentos, disposições e valores, necessários para a competição económica” (Apple, 1999, p. 47).

Bourdieu (2006) estigmatiza a falsa segurança dos números e considera que não se deve cair na armadilha das suas aparências mais imediatas, aprofundando, em vez disso, os seus significados mais imediatos. Segundo a lógica do capitalismo liberal, para o futuro, o processo de modernização significará

“(...) racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, otimização, relação favorável, custo/benefício, progresso... O império da racionalidade económica institui a procura de eficácia à escala universal, dispensando a história, menosprezando a pergunta essencial – eficácia para quê, segundo quem e em benefício de quem? – e, recusando outra resposta que não a do progresso e a do interesse geral” (Lima, L., 2002, p. 18).

Neste contexto, “(...) as reformas da educação ressurgem como tecnologias da mudança social, supostamente capazes de promover a adaptação dos indivíduos às novas exigências ditadas pela agenda económica e pelos desafios da chamada sociedade cognitiva” (Idem, p. 22).

Verifica-se, contudo, a tentativa de articular o discurso da democratização com o da ideologia da modernização, pois parece “(...) muito difícil ignorar a necessidade de democratizar o sistema educativo e a escola, (...). Por isso o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização” (Ibidem).

As políticas neoliberais referendam uma qualidade educacional excludente, meritocrática baseada exclusivamente nos resultados dos alunos nos exames, logo são imprecisas, limitadas e eticamente questionáveis, dado que estão, direta ou indiretamente, comprometidas com uma conceção de qualidade utilitarista, possível de ser apreendida através de provas estandardizadas que assumiram uma posição central a nível das políticas públicas de educação (Sordi, 2012).

O mercado competitivo é que dita as mudanças estratégicas, estruturais e morfológicas das organizações de modo a garantir o isomorfismo organização-ambiente e, deste modo, assegurar o seu sucesso e sobrevivência (Lima, L., 2002). A necessidade de reorganizar a vida social

“(...) com base na revalorização da racionalidade económica e empresarial, na procura de vantagens competitivas, no protagonismo das organizações produtivas e do seus respectivos critérios de gestão eficaz e eficiente em contextos de mercado (...) é, entre outros, um eixo marcante das políticas públicas e das reformas deste período” (Lima, L., 2002, p. 7).

Em Portugal, é igualmente na década de oitenta, com a criação da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), e aprovação da LBSE, em outubro de 1986, que se inicia um período de grandes mudanças na educação pública. Logo no sumário do relatório produzida pela CRSE identifica-se a importância da educação como fator que condiciona e determina o desenvolvimento social, cultural e económico do país, sendo, por isso assumido como um setor prioritário da ação do Governo, dado que este

“(…) reconhece implicitamente que o sistema educativo português está longe de corresponder aos legítimos anseios e previsíveis necessidades do País, não só no imediato, mas, principalmente, em relação a um futuro, que importa, sem demoras, salvaguardar. A reforma pretendida deverá preparar o sistema educativo para responder oportuna e eficazmente aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social. Para tanto, urge atacar frontal e decididamente as causas profundas que estão na raiz dos principais problemas que vêm, cronicamente, sendo identificados, o que implica uma reforma global e coerente das estruturas, métodos e conteúdos do sistema” (Resolução do Conselho de Ministros, n.º 8/86, Diário da República, n.º 18, Série I, p. 214).

As atividades empreendidas pela CRSE encontravam-se devidamente enquadradas na necessidade de criação de uma LBSE, procurando impulsionar uma ação reformadora na educação e sendo responsável por:

“a) Promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo; b) Orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar; c) Orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva” (Idem).

O primeiro diagnóstico do sistema educativo português, realizado pela CRSE identificou inúmeros pontos de crise, propondo como solução o desenvolvimento de várias atividades “(...) concretamente, na melhoria da qualidade do ensino, modernização da gestão do sistema, fomento da criatividade e da inovação e adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Projecto Global Actividades, CRSE, 1986)” (Pacheco, 1991, p. 71).

Sordi (2012) considera que, no cenário atual, o encantamento resultante do discurso da qualidade na educação ajuda a compreender e validar a implementação de certas políticas sem que haja, muitas vezes, a consciencialização da visão e conceção estreitas de qualidade que estas incutem, designadamente em relação a determinados conhecimentos, valores, princípios éticos essenciais ao desenvolvimento humano que passam a ser considerados redundantes pelos ‘inspetores de qualidade’.

Stoll e Fink sublinham que os estudos a nível da escola que reduzem as pessoas a números “(...) miss the non-rational, non-linear aspects of schooling. It is difficult to quantify feelings, intuitions, humour, tradition, memory, chance and many of the effects of social advantage or deprivation” (Stoll & Fink, 2001).

Nesta ótica, Ball (2002) enfatiza que as escolas que assumem uma política educativa que só se apoia na nota bruta dos estudantes, apenas reforçam a seletividade dos mesmos de

acordo com as suas capacidades, subordinando, conseqüentemente, a melhoria da qualidade educativa a meros padrões educacionais reprodutores dos valores vigentes no mercado de trabalho. De acordo com esta lógica, as melhores escolas são aquelas que conseguem filtrar melhor os seus clientes e não as que conseguem otimizar ao máximo as aprendizagens do seu corpo discente.

Lima explica que são realizadas “(...) previsões estatísticas sobre os níveis de sucesso que “seriam de esperar” de certos tipos de alunos, com base em informação detalhada sobre os seus antecedentes e o sucesso que demonstraram, anteriormente” (Lima, 2008, p. 33), isto é, tendo em conta as suas características intrínsecas e idiosincrasias aquando da sua entrada na escola. Quando os estudantes superam os valores esperados, estamos perante um valor acrescentado pela escola.

Hoje em dia, grande parte dos investigadores da eficácia da escola concordam que este é o critério mais adequado para mudar a eficácia de uma escola, já que “(...) é, efectivamente, o ‘valor’ que ela ‘acrescenta’ aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam” (Idem, p. 34), reconhecendo assim que os estudantes possuem antecedentes, capacidades para aprender, contextos familiares e grupos de pares distintos que já os influenciaram a nível das suas competências e conhecimentos aquando do seu ingresso na escola.

Quando a escola calcula o valor acrescentado, este cálculo subentende a inclusão de acertos “(...) estatísticos que visam ‘anular’ os efeitos exercidos pelos diversos factores que o aluno já traz consigo. Sem esse cálculo, torna-se quase inevitável a presunção errónea, mas comum, de que os resultados médios que uma instituição apresenta indicam a sua eficácia” (Ibidem).

Lima (2008) afirma que tal presunção origina o desenvolvimento de práticas contestáveis como a construção de listas ordenadas de instituições em países como Portugal, através da publicação dos «rankings» das escolas que apenas têm em consideração os resultados brutos que estas obtêm ou ainda a Grã-Bretanha, cujas «league tables» foram oficialmente introduzidas nas escolas em 1993 no ensino secundário e em 1996 no primário. No entanto, nota-se que, recentemente, as autoridades britânicas têm procurado alternativas no sentido de introduzir medidas contextuais adequadas que possibilitam uma análise mais rigorosa dos resultados produzidos pelas escolas.

A palavra «performance» tornou-se gradualmente uma palavra-chave no panorama escolar, remetendo sobretudo para o desempenho escolar, entendido primordialmente como um produto ou «output» do processo pedagógico, onde, paradoxalmente, a sua avaliação parece

esvaída deste processo que lhe é inerente. Por outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem tem sido “(...) tendencialmente avaliado pelo desempenho (ou “performance”) que proporciona aos jovens em contexto académico e no mercado de trabalho, e não a partir das idiossincrasias formativas que o processo lhes possa proporcionar” (Magalhães & Stoer, 2002, p. 51).

Estes autores, por conseguinte, afirmam que a comparação de diferentes performances não pode ser realizada num vazio pedagógico, social e cultural, nem o indivíduo pode ser reduzido à sua performance, senão como é que este pode gerir, enquanto cidadão, a sua relação com o mercado, o Estado e a comunidade. No entanto, este é o contexto em que a pedagogia é questionada e atacada relativamente à sua utilidade social e política, pois considera-se que ela torna a escola de massas ineficiente, ou seja,

“(...) ela é atacada na sua assunção de que o conhecimento é parte da interioridade – na medida em que valoriza e qualifica o indivíduo -, preocupando-se, sobretudo, com o indivíduo enquanto sujeito e menos com o conhecimento enquanto factor de produção. Por outras palavras, em vez da preocupação com o produto (output) do processo educativo, e com o conhecimento enquanto elemento de mero meio (throughput), os pedagogos são acusados de centrarem a sua preocupação com os efeitos do contributo (input) que o processo pedagógico pode dar para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos” (Idem, p. 53).

Na última década, os «rankings» das escolas secundárias, baseados apenas em indicadores de performance, assumiram relevância nos debates educativos em Portugal, sendo a sua publicação, inicialmente, justificada como “(...) a asserção da possibilidade duma avaliação objectiva da qualidade das escolas” (Pereira & Neves, 2011, p. 43).

Estes surgem então supostamente como instrumentos “(...) neutros e não-ideológicos, elevam-se acima das realidades sociais e territoriais” (Idem). Revelam-se, por isso mesmo, cegos à desigualdade e injustiça sociais, podendo até contribuir para a sua promoção o que problematiza a relação, as diferenças e as semelhanças entre público e privado, observáveis nos números apresentados nos «rankings» mais recentes (Pereira & Neves, 2011).

Ao promover-se a tónica em «rankings» e resultados escolares, enfatiza-se a competição entre as escolas, conduzindo a que “(...) se esgotam em estratégias promocionais de marketing para atrair os melhores alunos” de modo a tornar as escolas mais visíveis no mercado (Barroso & Viseu, 2007, p. 136).

As consequências destes sistemas são nefastas, pois “(...) conduzem à complacência por parte das escolas que ocupam os lugares cimeiros dos «rankings» e à descrença das que são

situadas nas posições mais baixas e que não vêm reconhecidos os seus esforços de melhoria” (Lima, 2008, p. 35). Sordi defende que

“A regulação da qualidade da escola pública não pode aceitar e ou ocultar as assimetrias existentes entre os estudantes, entre as escolas, entre as nações, decorrentes de fatores socioeconômicos e culturais anteriores aos processos de escolarização e que afetam os resultados das avaliações externas, evidenciados pelas medidas educacionais. Convertidas em índices tomados como expressão da qualidade da escola pública e imediatamente publicizados, geram ranqueamentos que fazem tábula rasa dos distintos fatores que interferem no processo de produção de qualidade. Índices de sucesso ou de fracasso meritocraticamente explicados, que localizam, classificam, comparam, hierarquizam estudantes, escolas, países sob a égide de resultados obtidos de forma límpida, posto que neutros e corretamente mensurados” (Sordi, 2012, p. 165).

Estêvão refere que esta concepção de qualidade a nível da escola, enquadrada num modelo técnico burocrático, tem intensificado estratégias de competição típicas das organizações empresariais que servem apenas uma “(...) justiça utilitarista e efficientista” (Estêvão, 2000, p. 46), pois ela é apenas medida em função do grau de excelência académica, ou seja, das classificações e dos resultados escolares obtidos pelos estudantes - interna e externamente - de acordo com a referencialização de objetivos curriculares determinados para cada ciclo de ensino, podendo evidentemente mistificar realidades sociais bem distintas.

Por outro lado, se é inegável que, enquanto organização, a escola influencia grandemente os resultados escolares dos discentes, então, do mesmo modo, podemos questionar se esses resultados influenciam igualmente o tipo de dinâmicas organizacionais e práticas profissionais desenvolvidas nas escolas. Se se perspetivar que a escola de qualidade é aquela onde os estudantes têm bons resultados nos exames e se este sucesso é a condição «sine qua non» para que a escola possa ser recompensada pelo seu trabalho a nível político, podemos considerar que este aspeto será levado em conta nas decisões da escola no sentido de trabalhar em prol disto (Sordi, 2012). Esta concepção de qualidade não inviabiliza nem a responsabilidade social, nem a necessidade de propor alternativas pedagógicas e novas políticas de avaliação da qualidade da escola que sejam rigorosas e eticamente comprometidas com os interesses dos alunos (Sordi, 2012). Aliás, para Amaral, o facto dos resultados escolares dos alunos sofrerem variações de escola para escola “(...) pode significar que as escolas variam na sua capacidade de oferta de experiências educativas de qualidade, podendo ser consideradas como variável influenciada ou influente do sucesso escolar dos alunos” (Amaral, 2002, p. 116).

Em relação ao desenvolvimento de capacidades, à realização efetiva de aprendizagens e consequente êxito escolar, Mónica salienta que estes aspetos dependem de uma multitude de fatores o que torna complicado, para pais e professores, compreender

“(…) o que leva alguns miúdos a serem bons e outros a serem maus alunos. Durante muito tempo, tive a impressão de que a inteligência, não a medida em testes, mas aquilo que difusamente designamos como tal, seria o factor preponderante, mas quem já deu aulas sabe que não é assim” (Mónica, 2014, p. 73).

A autora acrescenta que, de acordo com investigações recentes, as qualidades determinantes para o sucesso, tanto na escola, como posteriormente na vida,

“(…) não são tanto, ou apenas, de ordem intelectual, mas temperamental. Coisas como a perseverança, a curiosidade, a ambição, o zelo, o optimismo e a capacidade de concentração, ou seja, o que os psicólogos chamam «características não cognitivas» são essenciais, explicando, até certo ponto, a razão pela qual a família não condiciona o sucesso escolar apenas por ser rica ou culta” (Idem).

A forma como é entendida publicamente a educação, hoje em dia, pressupõe a implementação de políticas públicas que declaram o compromisso da equidade e da inclusão de todos, desde que esta aconteça de forma meritocrática, legitimando assim “(…) o descarte daqueles que não se esforçam reinstituindo o darwinismo social entre os estudantes, as escolas, os professores, os municípios, as nações, em última instância” (Sordi, 2012, p. 158).

Não obstante, é absolutamente necessário “(…) preservar as condições para a vida, quando a vida é cada vez mais representada como dependente do sucesso escolar” (Matos, 2009, p. 41), pois para a estruturação do indivíduo moderno, perspectivado como ser singular e autónomo, a noção de mérito individual, como objeto de avaliação, é essencial, “Desertifica-se o espaço social de pertença e densifica-se o espaço comercial de concorrência” (Idem, p. 43).

Face às fragilidades da escola pública na atualidade, intensifica-se o investimento “(…) na ideologia da rentabilização e da gestão por resultados, que branqueia os verdadeiros problemas e encavalita a urgência dos números do sucesso nas costas dos professores, na escola-empresa, que vai triunfando contra a escola-democrática” (Associação de Combate a Precariedade, 2013), conduzindo à instauração de um autoritarismo, centralizando o poder em figuras unipessoais, desenvolvendo-se a cultura da subordinação e do pensamento acrítico e abrindo igualmente caminho

“(…) à desvalorização social da escola pública e do papel dos profissionais de educação, (...), [portanto] é urgente relançar a escola pública pela igualdade e pela democracia; contra a privatização e a degradação mercantil do ensino; contra os processos de exclusão e discriminação; por uma escola exigente na valorização do conhecimento e promotora da autonomia pessoal; uma escola pública laica e gratuita; uma escola que não pactua com a angústia que cresce onde os poderes instalados respiram; uma escola que não desiste e combate a fatalidade” (Idem).

Assistimos, no século XXI, à adoção de uma política economicista, o que conduz à implementação de medidas irrefletidas que têm um impacto nefasto na vida das escolas e na qualidade educativa prestada pelas mesmas. Os últimos anos, foram, por exemplo, marcados, pela extinção do ensino recorrente noturno; pelo encerramento de escolas do 1.º ciclo; pela criação de mega agrupamentos que não contemplou a singularidade das escolas que aglomerou; pela acentuada redução de pessoal docente e não docente; pela gradual sobrecarga dos horários de trabalho dos profissionais da educação; pelo aumento de tarefas puramente burocráticas que, na maioria dos casos, apenas conduzem a um desgaste psicológico; pela diminuição do acesso gratuito ao ensino especializado da música; pela alteração de critérios na constituição de turmas que levaram a um aumento significativo do número de alunos por turma ou ainda pelas profundas mudanças da avaliação do desempenho que, não só perturbou o trabalho dos docentes e o próprio processo de ensino aprendizagem, mas também contribuiu para a desvalorização da profissão através de uma crescente precariedade e instabilidade a nível laboral.

A preparação dos estudantes para responder a testes e exames ou a mera certificação de competências em massa não são, nem podem ser, as únicas funções da escola, pois apenas satisfazem estatísticas internacionais de modo a permitir que Portugal possa competir com outros países em termos profissionais e económicos no mercado internacional. Esta lógica desumaniza a escola, dado que a reduz a uma máquina de produção de resultados, em que os corpos discente, docente e não docente são perspectivados como simples peças mecânicas de uma engenharia complexa, facilmente manipuladas por interesses e princípios vazios de qualquer dimensão pedagógica/educacional.

Mónica olha para os números apresentados pelo ME com algum ceticismo, pois considera que, a dada altura, “(...) o Ministério começou a preocupar-se, de forma patológica, com a posição do país nas tabelas internacionais. É triste Portugal aparecer na cauda da Europa, mas isto não se resolve, ou não se deveria resolver, através da manipulação de números” (Mónica, 2014, p. 26). Portanto, a escola pública de qualidade só pode estar em perigo num país submisso aos ditames dos mercados e à ingerência externa.

Na atualidade, a determinação da qualidade da escola e das funções formativas, sociais, educacionais e culturais, que esta desempenha, entre outras, na sociedade, não pode simplesmente resultar de determinadas informações veiculadas nos resultados escolares. A ênfase no desenvolvimento constante de capacidades aliadas ao processo contínuo de aquisição de saberes e conhecimentos deve ser privilegiado de modo a que os estudantes possam ser orientados ao longo do seu percurso escolar e apoiados nas suas escolhas para, um dia, serem

cidadãos autónomos capazes de enfrentar os desafios, as exigências e reveses da vida. A lógica da cidadania não pode ser subordinada à lógica do mercado.

Para que tal seja efetivamente a realidade da escola pública do século XXI, a escola estandardizada, centralizadora, seletiva que se limita a defender valores puramente meritocráticos, que reproduz desigualdades sociais, que assenta em estruturas essencialmente burocráticas, que veicula um currículo monocultural e que ignora a diversidade individual e coletiva e os contextos multiculturais, deve cessar de existir. Neste processo, Pinto salienta a urgência em entender

“(...) a complexidade e a especificidade de cada escola, pois embora possua como outras organizações alguns elementos comuns – finalidades, estruturas, poder, processos de controlo, entre outros – não pode ser equiparada a imagens mais ou menos estereotipadas de uma qualquer empresa ou fábrica onde, geralmente, imperam as leis de mercado e a natureza do produto/serviço é de ordem material” (Pinto, 2008, p. 88).

Face às considerações que desenvolvemos sobre os conceitos de eficácia e de qualidade educativa e as profundas transformações socioeconómicas e políticas que têm afetado a organização da escola pública nas últimas décadas, corrobora o pensamento de Bauman quando defende que “(...) não iremos longe sem trazer de volta do exílio ideias como a do bem público, da boa sociedade, da igualdade, da justiça e assim por diante – ideias que não fazem sentido senão cuidadas e cultivadas na companhia dos outros” (Bauman, 2000b, p. 19).

2.3. A escola de qualidade

O regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário é aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que sofre uma primeira alteração no Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e é, posteriormente, republicado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que procede à sua segunda alteração.

Este documento explicita que está confiada às escolas a prestação do serviço público de educação que assenta na missão de dotar todos os cidadãos de competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, podendo, deste modo, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.

É impreterível organizar a governação das escolas para que esta ampla e complexa missão seja realizada, em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível.

De acordo com este decreto, podemos, em sentido lato, entender que uma escola de qualidade é aquela que procura elevar a excelência dos serviços que presta à comunidade onde está inserida e que, portanto, se preocupa em procurar e dar respostas efetivas face aos problemas e fatores de natureza diversa, inibidores dessa mesma excelência.

Por outras palavras, é uma escola cuja filosofia, a nível educacional, defende pilares como: o respeito pela pluralidade e multidimensionalidade do ser humano, asseverando, por conseguinte, a sua riqueza, integridade e dignidade; a criação de condições propícias à realização de aprendizagens; o reforço de processos de formação e de qualificação dos indivíduos; a valorização do empenho, individual e/ou coletivo, do percurso realizado por cada um, bem como do mérito que lhe está subjacente; a promoção de experiências de foro pessoal e social e a dinamização de práticas reflexivas que promovam a mudança, quando esta é necessária, de forma a construir uma escola que seja, de facto, atenta às necessidades de todas as pessoas integradas na comunidade, acompanhando e respondendo igualmente às exigências duma sociedade em constante mutação.

De acordo com Lopes e Baioa (2011), quando, a nível da instituição/organização, o papel das pessoas é reconhecido e o seu mérito individual estimulado pela liderança, estas acabam por se revelarem abertas a novas cognições, inclusive em contextos de aprendizagem informal ou não intencional. Esta dinâmica gera um clima favorável à criação de uma cultura de confiança mútua, geradora de uma melhoria do desempenho, tanto profissional, como institucional.

Não podemos esquecer que a escola de qualidade passa inevitavelmente pelo seu grau de inserção no meio envolvente pois, o que importa, é estimular a consciencialização da importância deste ideal para que todos e cada um dos múltiplos agentes educativos contribuam para a sua consecução, designadamente através da dinamização de relações positivas e reflexivas.

Como refere França, é essencial procurar na ética as lógicas e razões das nossas ações e comportamentos, pois “(...) voltamos à prática de um modo mais enriquecido e consciente, porque reflectido, instaurando uma interligação dialética entre reflexão e acção em vista a um agir cada vez melhor, um verdadeiro círculo hermenêutico, de um saber nunca acabado mas sempre procurado” (França, 2012, p. 15), ou seja, como escreveu Aristóteles “Nós somos o que fazemos repetidamente, a excelência não é um feito, é sim, um hábito”.

Morgado (2004) considera que a escola de qualidade deve estar preparada para proporcionar a todos os seus membros, mas sobretudo aos estudantes, boas condições para o desenvolvimento das suas capacidades de aprendizagem e uma sólida formação de base, sem esquecer a necessária responsabilidade de vida essencial à prossecução do bem de todos os cidadãos.

Ribeiro salienta que “O tempo não pára... e a sua incomparável marcha desde sempre se traduziu em grandes desafios que se processaram em termos de mudança. A mudança, um bem necessário, é encarada como panaceia para a resolução dos muitos problemas que afectam as sociedades” (Ribeiro, 2010, p. 12). A necessidade de haver uma mudança atitudinal e paradigmática na escola é cada vez mais premente, pois como constata Galton e MacBeath

“The contemporary world is one in which young people are less and less inclined to be simply at the receiving end of a delivered curriculum. They are growing faster and with alternative attractions more engaging than what their schools have to offer” (Galton & MacBeath, 2008, p. 5).

Estes autores acrescentam que, apesar desta evidência, “Yet, for governments, the solution seems to lie in greater containment, stricter testing regimes and ever-increasing pressure on teachers to prove themselves, against benchmarks, “best practice” and mandated criteria of effectiveness” (Idem).

Procurar a qualidade implica promover uma expressão de inteligência construtiva, até porque, enquanto organizações, a vantagem competitiva das escolas encontra-se também ancorada no seu potencial crítico e na sua capacidade de inovar, de ser flexível e de mudar, atempada e eficazmente, quando é confrontada perante situações adversas ou inibidoras de natureza diversa. Sayão chama precisamente a atenção para o facto de que:

“(...) viver é saber que é preciso mudar, é saber que a morte é parte incessante da vida e que é preciso morrer um pouco a cada dia para se renascer revigorado; é saber que é preciso deixar para trás velhas concepções e ideologias, parâmetros e preconceitos, costumes e vícios para continuarmos vivos e plenos. E talvez seja esse um dos elementos mais esquecidos e desprezados por um sistema social, ideológico e educativo que sabe da morte, mas que se esquece dela, que lida com concepções de mundo, de sociedade e de ser humano baseadas em ideias mercantilistas, consumistas, espoliativas, em valores e em parâmetros de vida que partem de um sistema que só se resolve nele mesmo e se esquece da temporalidade, da precariedade e da finitude” (Sayão, 2010, p. 31).

Na opinião de Hargreaves e Fullan,

“Anyone who tries to change something in the world, their colleagues, or themselves has a theory of how to bring about that change. This theory may be implicit or explicit, reflectively

aware or blindly willful, but it is a theory of change-in-action that is driven by knowledge, experience, beliefs, and assumptions concerning how and why people change, and what can motivate or support them to do so” (Hargreaves & Fullan, 2008, p. 1).

Nesta linha de pensamento, consideram então que “Education is entirely about change – about drawing things out of people and creating the generations of the future. And effective change is inalienably about learning – figuring out the best way forward for the greatest good” (Idem, p. 5). Todavia, relembram que este processo nem sempre é pacífico e sereno, pois

“Change does not come passively or always peaceably. Sometimes positive changes has to be something for which we fight together – not in a war against each other, but in a hopeful struggle against the odds of drifts, despair, and despondency. Changing the world begins with a change in ourselves, and then with changes in one another” (Ibidem).

A escola do século XXI tem de ir mais além da mera memorização de fatos/informações ou ainda da simples reprodução de saberes plasmados em programas elaborados pelo ME e tornar-se um espaço dinâmico e criativo que estimula o crescimento global e a progressão contínua dos estudantes de modo a estes serem produtores do seu próprio conhecimento e não meros receptáculos.

Alves chama a atenção para o facto de a educação remeter para “(...) instituições, classes, grandes unidades estruturais, que funcionam como se fossem coisas, regidas por leis e totalmente independentes dos sujeitos envolvidos. E daí chegarmos a esta posição paradoxal em que, para se conhecer o mundo humano, é necessário um ‘anti-humanismo’ metodológico” (Alves, 2003, p. 21).

A este respeito, Mónica coloca a seguinte questão: “(...) o que poderemos fazer para melhorar as nossas escolas?” (Mónica, 2014, p. 260) e responde que se deve, em primeiro lugar, ter ideias claras sobre o que é a educação, acrescentando que, apesar do saber ler e contar serem as bases sobre as quais se constrói o saber,

“(...) a escola tem obrigação de dar aos alunos mais do que isso. É a ela que compete fazer com que as crianças aprendam a pensar; que possam vir a ser úteis à sociedade; que alberguem no seu espírito noções éticas; que sejam capazes de enfrentar a vida com coragem, determinação e alegria; que sejam solidárias com os mais fracos; que conheçam a história da nação onde nasceram e a do mundo que os rodeia; que sejam capazes de tomar decisões baseadas, não em preconceitos, mas em raciocínios; que dominem os rudimentos da Ciência, a fim de poderem entender o universo; que sejam capazes de usufruir do que, nos domínios artístico e cultural, nos legaram a nossa e as outras civilizações” (Idem, pp. 260 e 261).

O direito à escola de qualidade concretiza-se então por uma ação educativa permanente que tenha como primeira prioridade o desenvolvimento global do ser humano, a democratização

da sociedade e a promoção do progresso socioeconómico da população. O envolvimento da comunidade, o rigor e ética profissional, a definição de objetivos individuais e coletivos, a clareza e coerência das orientações subjacentes às lógicas de ação e práticas de todos os agentes educativos inclusive do ME, o planeamento e implementação atempada de estratégias diversificadas são apenas alguns dos aspetos em que a escola deve apostar no sentido de garantir a qualidade educativa.

Como recorda Gimeno (2002) não podemos esquecer que, na atualidade, os problemas e mudanças sociais conduzem a uma desestabilização social, nem sempre é de solução fácil, designadamente a acentuação de desigualdades, o desinteresse e menor participação na vida ativa, a banalização da violência e delinquência, a mesclagem cultural e consequentes dificuldades de integração e desconfiança. Este cenário legitima uma renovada e redobrada atenção sobre os conceitos de educação e cidadania, pois a erosão dos direitos sociais trazem inevitavelmente novas responsabilidades cívicas.

O compromisso de construir uma escola de qualidade pronta a receber as gerações futuras deve alicerçar-se num projeto pensado e negociado coletivamente de modo a haver uma efetiva implicação e responsabilização do máximo número possível de intervenientes sociais e agentes educativos em questões primordiais, como por exemplo: a organização e articulação dos ciclos, dos currículos das diversas disciplinas, do perfil de competências para cada nível de ensino e da educação e formação de adultos; a valorização das vias tecnológica, profissional, vocacional e artística ou ainda a adequação das respostas às necessidades e interesses da comunidade educativa que serve.

A este propósito, Gomes defende que, mais do que obter elevados graus académicos ou ainda garantias de compensações financeiras conducentes a um determinado «status» social, na atualidade, as escolas

“(...) devem ter por finalidade, voltar-se para o futuro e corresponder a novas exigências e expectativas: proporcionar um cada vez maior potencial de aprendizagem aos aprendentes, ao longo da vida, dotando-os, também de novas competências, que correspondam às exigências que lhes são impostas pela sociedade, isto é, a escola tem de se adaptar à chamada *Sociedade do Conhecimento*” (Gomes, 2007, p. 27).

Esta conceção de escola, orientada por princípios de justiça, solidariedade, liberdade e igualdade de oportunidades e direitos, permite olhar para o futuro coletivo com mais confiança, segurança e otimismo, pois o seu papel é entendido como primordial na construção de um futuro renovado e inovador (Morgado, 2005).

2.4. Ações promotoras da qualidade educativa

No sentido de proteger os direitos universais dos cidadãos, o Estado tem de assumir um papel interventivo na sociedade, garantindo a defesa do interesse público que se assume como um referencial para assegurar o progresso e desenvolvimento social, humano, laboral, económico da população numa lógica de universalidade, gratuidade e de livre acesso a serviços públicos, por oposição a uma lógica privada ancorada numa racionalidade económica que alegadamente serve os mesmos interesses, obedecendo supostamente a princípios mais eficazes de gestão financeira e dando às pessoas uma maior liberdade para escolherem o que acham melhor para si (Guinote, 2014).

A democratização do ensino e a garantia ao direito a uma efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso em percursos formativos e educativos diversificados são da responsabilidade do Estado. Face à dimensão e dificuldades desta missão, o Estado e a escola pública não podem ficar passivos e/ou indiferentes quando confrontados com recuos e insucessos escolares, nem deixá-los acumular sucessivamente, pois esta postura irá marcar negativamente para sempre os percursos escolares dos cidadãos, bem como o seu futuro, contribuindo, conseqüentemente, para o atraso educacional no país.

A fim da escola ser realmente um lugar de aprendizagem, saber, formação, crescimento, ação e afirmação pessoal, dado que “o homem faz-se a si mesmo no seu agir” (França, 2012, p. 194), a responsabilização das aprendizagens deve ser assumida pela escola, a par das autarquias, famílias e dos próprios estudantes – aos quais tem de se exigir que se empenhem, que trabalhem, pois “a pupil from whom nothing is ever demanded which he cannot do, never does all he can” (Mill, 1989, p. 45).

É necessário atuar tanto a nível da(s) política(s) educativa(s), como a nível da gestão das escolas, nomeadamente através da implementação de estratégias passíveis de promover o sucesso educativo. A título exemplificativo, no que diz respeito às diretrizes e orientações centrais, há que investir, entre outros, na adequação dos conteúdos programáticos e dimensão dos currículos, na regulamentação objetiva e justa dos diversos percursos educativos e na implementação de propostas concretas para ajudar os estudantes que apresentam mais dificuldades.

A construção e consolidação de uma escola de qualidade constitui uma das grandes apostas no cerne da educação global no século XXI. Esta implica necessariamente continuar o trabalho de reflexão e de análise iniciado no século XX no sentido de procurar novas respostas

a nível político e institucional, bem como dinamizar novas práticas pedagógicas e consolidar determinados conceitos essenciais no âmbito de uma escola de qualidade.

Nesta ótica, devemos olhar atentamente para algumas das questões que implicam, direta ou indiretamente, esta melhoria da escola, são elas: a consolidação do sistema educativo baseado na equidade; a dinamização de aprendizagens inclusivas; a diminuição do índice de repetências; a redução do abandono escolar precoce; a aposta e valorização de qualificações e preparação para a vida ativa e o mundo do trabalho e a formação contínua dos professores, entre outras. Estas questões não são, de modo algum, estanques, pois influenciam-se mutuamente e interrelacionam-se em diversos planos, designadamente a nível individual, social, institucional e político.

2.4.1. Conceitos de equidade e de escola inclusiva

No que diz respeito à consolidação do sistema educativo baseado no princípio da equidade, Guinote (2014) relembra que este surgiu, nas sociedades liberais ocidentais, como um imperativo, devido à necessidade de garantir um sistema de ensino público, de acesso gratuito, universal, alargado a todo o território a fim de assegurar a inclusão da totalidade das populações, na sua pluralidade regional, cultural e social, numa lógica nacional de integração, coesão, solidariedade e coerência territorial.

Pinto enfatiza que as reformas educativas levadas a cabo na atualidade não podem cingir-se à mera retórica dos textos normativos, devendo antes gerar “(...) condições que permitam forjar uma cultura de inclusão e não de exclusão daquele que é diferente, não obstante, a escola constituir um microcosmos complexo com uma cultura organizacional própria, apesar de enquadrada numa estrutura e cultura macrocósmica – o sistema educativo” (Pinto, 2008, p. 84). Como refere um estudo da OCDE

“Children’s life chances are strongly influenced by the quality of their education. Schools aim at providing children with knowledge, skills and interpersonal competences required for their development, adult life and contributions to economy and society. (...). However despite efforts by governments to provide high quality education, significant disparities in educational outcomes continue to exist in OECD countries. A large number of students fail to obtain a minimum level of education, jeopardising their own future and the progress of their society” (OCDE, 2012, p. 14).

Na última década do século XX e primeira década do século XXI, verificou-se, em Portugal, a elaboração de documentos importantes e a implementação de algumas políticas mais justas e igualitárias no sistema de ensino, que procuram promover a equidade, por exemplo, na educação e nos cuidados na primeira infância (OCDE, 2014).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997), aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, compõem um documento importante para a estruturação deste nível de ensino, pois constituem um quadro de referência comum e um conjunto de princípios para apoiar todos os educadores da rede nacional de educação pré-escolar nas decisões sobre a sua prática, destinando-se igualmente à organização da componente educativa.

Estas orientações não são um programa, pois adotam uma perspetiva mais centrada em indicações para o educador do que na previsão de aprendizagens a realizar pelas crianças e, por serem gerais e abrangentes, distinguem-se de algumas conceções de currículo, já que incluem a possibilidade de fundamentar diversas opções educativas, portanto, vários currículos e, deste modo, “(...) pretendem contribuir para promover uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar” (Despacho n.º 5220/97, de 4 de agosto, Diário da República, n.º 178, Série II, Introdução - p. 9377).

Este despacho estipula que a oferta da educação pré-escolar é gratuita para as crianças com 3 ou 4 anos de idade, mas tem carácter opcional. No entanto, salientamos que a taxa de inscrição das crianças desta faixa etária está, em 2012, acima da média da OCDE em Portugal, visto que 78% das crianças de 3 anos e 92% das crianças de 4 anos estão inscritas na educação pré-escolar, comparativamente com a média da OCDE de 70% para crianças de 3 anos e 82% para crianças de 4 (OCDE, 2014, PISA, 2012). A partir dos 5 anos de idade, a inscrição na educação pré-escolar ou no 1.º ciclo do ensino básico passa a ser obrigatória.

A escola a tempo inteiro, estipulada no Despacho n.º 12591/2006, de 16 de junho, veio igualmente contribuir para a equidade do sistema educativo ao colmatar lacunas deixadas pelas novas exigências sociais e profissionais e, deste modo, auxiliar as famílias e suas necessidades, pois todas as instituições escolares do 1.º ciclo do ensino básico e pré-escolares públicas passaram a manter-se obrigatoriamente abertos pelo menos até às dezassete horas e trinta minutos e estarem disponíveis no mínimo oito horas diárias para crianças e jovens.

A permanência das crianças nas escolas durante este período de tempo pressupõe a oferta de “(...) tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Despacho n.º 12591/2006, Diário da República, n.º 115,

Série II, p. 8783), preenchidos por atividades complementares e diferenciadas, designadas por Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC, que

“(…) incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação, nomeadamente:

- a) Actividades de apoio ao estudo;
- b) Ensino do inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Actividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras actividades que incidam nos domínios identificados” (Idem).

A responsabilidade pelos estabelecimentos de ensino pré-escolar e de 1.º ciclo do ensino básico é partilhada pelo ME com as autarquias locais, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social que passam a desempenhar um papel importante ao nível da promoção, organização, funcionamento e resolução de questões logísticas das AEC, através da organização de respostas diversificadas, em função das realidades locais, que permitem que, atualmente, muitas escolas do 1.º ciclo proporcionem este tipo de atividades aos seus alunos.

Barbosa considera que, neste âmbito, as atividades exploradas podem abordar questões da escola e da sociedade a fim de desenvolver a participação e envolvimento das crianças em “práticas de cidadanização” (Barbosa, 2006, p. 85) promotoras de uma educação cívica e democrática.

Outros aspetos reveladores, apontados pela OCDE (2014), referentes ao aumento significativo da equidade do sistema educativo em Portugal remete, por um lado, para o facto da matrícula no sistema de ensino ser, entre os 5 e os 14 anos de idade, praticamente universal e, por outro, da educação ser obrigatória entre os 6 e os 18 anos, sendo dois anos mais do que a média da OCDE, apresentando um currículo idêntico para todos os alunos até aos 15 anos.

Selby (2002) defende que é forçosamente através de uma educação global que tanto o acesso ao conhecimento, com a melhoria dos problemas universais podem ser alcançados, pois dela depende a eliminação de fenómenos inibidores à educação inclusiva e educação para a cidadania.

O conceito de escola inclusiva tem-se afirmado gradualmente desde a Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizada entre os dias 7 e 10 de junho 1994, de onde emanaram um conjunto de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educativos de acordo com o

movimento de inclusão social, reafirmando assim o compromisso, firmado em 1990, em Jomtiem, Tailândia.

por mais de 150 governos, na Declaração Mundial de Educação para Todos e Todas no sentido de dinamizar esforços conjuntos para garantir o direito à educação.

Em Portugal, o Programa Educação Para Todos foi criado na Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 9 de agosto onde se reitera que o governo

“(...) elegeu como vector fundamental da reforma educativa «a universalização acelerada do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decidido dos níveis de escolarização secundário e superior», e, nesse sentido, mobilizou recursos - afectando meios orçamentais crescentes e negociando com elevado sucesso o Programa de Desenvolvimento da Educação para Portugal (PRODEP) - e vontades” (Resolução do Conselho de Ministros a 10 de dezembro de 1987, Diário da República, n.º 29/91, Série I-B, p. 4029).

Em 2000, em Dacar, o compromisso de Educação Para Todos (EPT) foi reafirmado, quando 180 países no Fórum Mundial da Educação, assumiram criar o enquadramento jurídico adequado, financiar e implementar as políticas educativas necessárias para que a EPT concretize os seis objetivos emanados e aprovados deste encontro, a saber: expandir e melhorar os cuidados globais e a educação na primeira infância, sobretudo nas crianças menos favorecidas e, portanto, mais desprotegidas; dar acesso à educação primária gratuita, de qualidade e obrigatória até 2015 a todas as crianças, especialmente as raparigas, crianças em contextos difíceis e as que pertencem a minorias étnicas; garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através do acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de aquisição de competências para a vida; conseguir melhorar o acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos, bem como os níveis de alfabetização dos adultos, especialmente das mulheres, de 50% até 2015; suprimir as disparidades de género na educação primária e secundária até 2005, e alcançar igualdade de género na educação até 2015, com especial ênfase no total e igual acesso das raparigas à educação básica de boa qualidade e com aproveitamento, e, por último, melhorar os diversos aspetos da qualidade de educação, garantindo a sua excelência para que resultados de aprendizagem, reconhecidos e mensuráveis, sejam atingidos por todos, particularmente na alfabetização, numeracia e aquisição de competências essenciais para a vida.

No 11.º Relatório de Monitoramento Global de EPT (2014), é feita uma atualização sobre o(s) progresso(s) na realização dos objetivos globais de educação, acordados em 2000, por todos os países participantes. São também apresentados fortes argumentos para que a

educação seja colocada no cerne da Agenda de Desenvolvimento Global Pós-2015, pois no relatório fica claro que as metas acordadas não serão alcançadas em 2015, já que, por exemplo, cinquenta e sete milhões de crianças não aprendem, simplesmente por não terem acesso à escola ou a aprendizagem daqueles que a frequentam ser seriamente comprometida devido à baixa qualidade oferecida pelas escolas.

Consequentemente, este relatório “(...) pede aos governos para que redobrem os esforços na garantia de educação para todos os que enfrentam desvantagens – seja por pobreza, gênero, local de residência ou outros fatores” (Relatório de Monitoramento Global de EPT, 2014, p. 3).

Acrescenta ainda que é preciso aprender com as evidências para moldar uma nova Agenda Global de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015, devendo a equidade no acesso e na aprendizagem ser o núcleo dos objetivos futuros da educação para “(...) garantir que todas as crianças e jovens aprendam o básico, e que tenham oportunidade de adquirir as habilidades transferíveis de que necessitam para se tornarem cidadãos globais” (Idem).

Todos os governos são solicitados a investirem na educação, pois as informações constantes no relatório revelam claramente que a educação é um acelerador inclusivo que “(...) confere sustentabilidade ao progresso, no âmbito de todos os objetivos de desenvolvimento. A educação de mães reforça o poder das mulheres e salva vidas de crianças. A educação de comunidades transforma as sociedades e faz crescer as economias (Ibidem, p. 4).

De acordo com estudos realizados pela OCDE,

“The evidence is conclusive: equity in education pays off. The highest performing education systems across OECD countries are those that combine high quality and equity. In such education systems, the vast majority of students can attain high level skills and knowledge that depend on their ability and drive, more than on their socio-economic background” (OCDE, 2012, p. 15).

A dimensão eminentemente social da escola inclusiva visa inequivocamente o conceito de equidade, referido anteriormente, dado que procura também garantir a igualdade de acesso e oportunidades a todos os estudantes e proporcionar uma oportunidade única de asseverar a capacidade da escola acolher e reter todos as crianças e jovens, inclusivamente aqueles que são tradicionalmente excluídos, fazendo com que se tornem parte integrante do sistema educativo regular (Menezes & Santos, 2001).

A escola pública deve assegurar, implementar e diversificar práticas pedagógicas, programas educacionais e estratégias educativas, apostando na individualização e

personalização das mesmas, no sentido de levar em conta, gerir e abraçar a vasta diversidade das necessidades e características dos estudantes, bem como a sua pluralidade sociocultural e, finalmente, encontrar respostas adequadas às necessidades educativas específicas dos diferentes grupos que convivem no seu âmbito (Menezes & Santos, 2001).

A defesa deste tipo de orientação surge como um meio poderoso de lutar contra atitudes discriminatórias e construir uma comunidade acolhedora e aberta, contribuindo para uma sociedade inclusiva defensora da educação para todos. Este é o caminho para a promoção e prossecução de competências universais conducentes à plena afirmação da autonomia e cidadania por parte de todos (LBSE, 1986). A inclusão permite assim uma abertura para a compreensão do mundo e do outro, de modo a cada um se possa se compreender melhor a si mesmo (Delors et al., 2005).

A definição de apoios especializados apresenta-se como outra medida de grande relevância na construção de uma escola inclusiva. O capítulo III da LBSE já refere a necessidade de criação de apoios e complementos educativos, estando definido no artigo 25.º o apoio a alunos com necessidades escolares específicas (NEE).

O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro define a prestação dos apoios especializados na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Estes visam

“(...) responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicossocial” (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República, n.º 4, Série I, p. 155).

De acordo com a OCDE, em Portugal, “os dados nacionais mostram um aumento de 33% na inclusão em escolas de ensino regular de alunos com necessidades especiais de educação (2010/11)” (OCDE, 2014, p. 6). Este resultado animador deve-se, para além dos aspetos já mencionados, à elaboração de programas educativos individuais às crianças e jovens com NEE que proporcionam, no sistema de ensino regular, apoios especializados a nível das aprendizagens e critérios de avaliação adequados aos estudantes com este tipo de necessidades (Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro).

Outro aspeto primordial é a inclusão de discentes pertencentes a grupos étnicos minoritários, como é o caso da(s) comunidade(s) cigana(s). No seguimento da comunicação da

Comissão Europeia, COM (2011) 173, de 5 de abril, intitulada “Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020”, foi aprovada, a 27 de março de 2013, em Conselho de Ministros, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC), na Resolução n.º 25/2013, desenhada à volta de cinco eixos referidos pela Comissão Europeia – Educação, Habitação, Saúde, Emprego e Transversal – sendo este último composto, entre outras, por dimensões referentes a áreas como a mediação, valorização da história e cultura ciganas, discriminação e igualdade de género.

A ENICC prevê 40 prioridades, 105 medidas e 148 metas no sentido de garantir o acesso das crianças e jovens de comunidades ciganas à educação pré-escolar, monitorizar a sua frequência escolar, concluir a escolaridade obrigatória e ajudá-los a aceder ao ensino superior. Diagne (1995) defende uma educação para o pluralismo como uma barreira contra a violência essencial ao enriquecimento cultural e cívico na sociedade contemporânea. Neste contexto, uma “(...) educação adaptada aos diferentes grupos minoritários surge como uma prioridade. Tem como finalidade levar as diferentes minorias a tomar nas mãos o seu próprio destino” (Delors et al., 2005, p. 51).

A educação inclusiva implica a construção de ambientes de aprendizagens e a flexibilização de respostas pedagógicas em que cada um chegue onde as suas ambições lho permitirem. Os princípios de estanquicidade, rigidez e inibições que definem a escola elitista e seletiva devem ser definitivamente substituídos pelos da flexibilidade, abertura e permeabilidade, pois “há que conduzir, ou reconduzir, para o sistema educativo, todos os que dele andam afastados, ou que o abandonaram, porque o ensino prestado não se adapta ao seu caso” (Idem, p. 49), construindo uma escola que se organiza para que todos nela obtenham sucesso.

A premência da consecução de objetivos pré-determinados ou o desejo de alcançar determinados resultados estatísticos estipulados interna ou externamente não podem nunca ser razão da não integração ou da exclusão de estudantes que não servem estes propósitos.

2.4.2. Redução do índice de repetências e do abandono escolar precoce

A necessidade de promover o sucesso escolar já surge contemplado no capítulo III, da LBSE (1986), designadamente através da criação de apoios e complementos educativos – artigo

24.º, apoio a alunos com necessidades escolares específicas – artigo 25.º, ou ainda apoio psicológico e orientação escolar e profissional – artigo 26.º.

Seis anos mais tarde, com a aprovação do sistema de avaliação dos alunos do ensino básico (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de agosto) reitera-se a importância da igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolar, sendo uma das suas finalidades “d) melhorar a qualidade do sistema educativo, através da introdução de alterações curriculares ou de procedimentos que se afigurem necessários” (Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de agosto, Diário da República, n.º 140/1992, 1.º Suplemento, Série I-B, p. 2908 - (2)).

O ponto 54 do capítulo II, Efeitos da avaliação – Progressão e retenção, sublinha, por exemplo, o carácter excecional na decisão da retenção, pois esta só deve ocorrer quando se tiver esgotado o recurso aos diversos apoios e complementos educativos existentes, devendo, por conseguinte, haver um especial cuidado na sua aplicação de modo a garantir a sua necessidade, utilidade e justiça.

O elevado índice de repetências está intimamente ligado ao Abandono Escolar Precoce (AEP) que continua a flagelar a escola pública em Portugal, pois

“Todos os anos continuam a reprovar largas dezenas de milhar de alunos, logo a partir dos sete anos de idade, pondo em risco a sua integração na sociedade e a coesão social. Enfim, continua a sentir-se um generalizado mal-estar com os processos, os conteúdos e os resultados do sistema educativo português” (Fernandes, 2005, p. 15).

Nos dados apresentados no PISA 2012, constata-se que, em Portugal, cerca de 34,3% dos jovens de 15 anos repetiram pelo menos um ano, percentagem muito elevada, quando comparada com a média da OCDE que se situa nos 12%, e conducente a uma situação crítica em termos socioeconómicos.

O estudo «Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools» (OECD, 2012) demonstra a ineficácia da repetência a nível da melhoria dos resultados escolares dos alunos e revela que, pelo contrário, aumenta o abandono, encarecendo simultaneamente o sistema educativo:

“Grade repetition is costly and ineffective in raising educational outcomes. Alternative strategies to reduce this practice include: preventing repetition by addressing learning gaps during the school year; automatic promotion or limiting repetition to subject or modules failed with targeted support; and raising awareness to change the cultural support to repetition” (OCDE, 2012, p. 10).

Para apoiar estas estratégias,

“(...) complementary policies need to reinforce schools and teachers’ capacities to respond appropriately to students’ learning needs, and to provide early, regular and timely support. Decreasing grade retention rates also requires raising awareness across schools and society about the costs and negative impact on students and setting objectives and aligning incentives for schools” (Idem).

Apostar na política da repetência não gera, portanto, nenhuma resposta construtiva face às dificuldades dos estudantes, devendo-se antes privilegiar a implementação de medidas e estratégias como a constituição de equipas pedagógicas que acompanham os estudantes, dinamizando apoios individuais, programas de tutoria e sessões de orientação relativamente à escolha do percurso escolar mais adequado ao perfil do discente.

A partir do fim da década de 80 e articulado com o alargamento da obrigatoriedade da escola básica para nove anos, consagrado na LBSE, o Estado apresentou propostas de combate ao insucesso escolar como o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (Resolução do Conselho de Ministros a 10 de dezembro de 1987), constituído com o objetivo de reverter o grave problema do insucesso escolar, através da anulação das taxas de abandono e de desistência e a redução das taxas de reprovação e de repetência, dado que promove a assunção de responsabilidades a nível regional e local, bem como um novo modelo de participação social na educação.

“Este forte impulso descentralizador traduziu-se, pois, na co-responsabilização das comunidades no processo educativo, viabilizando a adopção de um novo modelo de gestão de escolas e a conjugação de esforços entre os poderes central e local na construção escolar ou na criação de escolas profissionais, como exemplo inequívoco de um processo que, baseado nos recursos e iniciativas locais e na interligação crescente dos sistemas educação-formação, determina o desenvolvimento e qualificação, pessoal e profissional, dos respectivos jovens” (Resolução do Conselho de Ministros a 10 de dezembro de 1987, Diário da República, n.º 17, Série II, p. 4029).

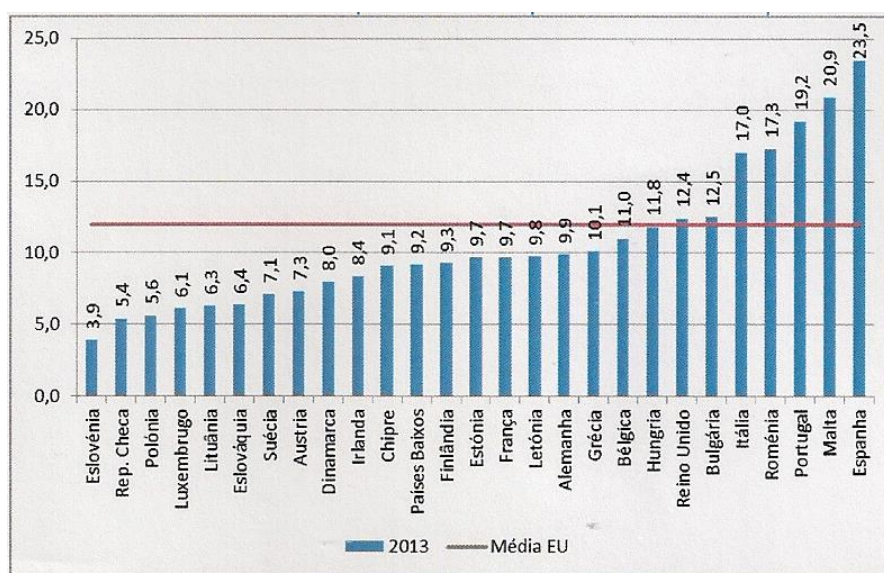
A criação de Escolas de Intervenção Prioritária, onde se incluem as escolas do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, regulamentadas pelo Despacho n.º 119/ME/88 que determina que, para ser classificada como escola de intervenção prioritária, esta deve situar-se numa zona degradada ou isolada, com grande instabilidade do corpo docente, número significativo de crianças com dificuldades de aprendizagem e insucesso escolar sistemático, deu um forte contributo para atuar, local e/ou regionalmente, no abandono escolar precoce.

Para Bettencourt e Sousa (2000) o facto de ser possível estabelecer parcerias e dinâmicas locais que ajudam a integração social e escolar dos estudantes, possibilita a

desconstrução da ideia de que é impreterivelmente preciso sair fora da escola para procurar soluções que resolvam os seus problemas.

Portugal continua, na atualidade, a ser um dos países europeus que apresenta uma das mais elevadas taxas de Abandono Escolar Precoce (AEP), “Em 2012, esta taxa atingiu os 19,2% e apenas Malta e Espanha registavam taxas superiores a Portugal – respetivamente 20,9% e 23,5%. Por contraste, a média da União Europeia situava-se nos 12%” (POAT/FSE, p. 9). A figura 5 indica precisamente a taxa de AEP nos 27 países da União Europeia em 2013, permitindo um contexto de comparação entre os mesmos.

Figura 5 – Taxa de abandono escolar precoce nos 27 países da União Europeia em 2013



Fonte: Dados Eurostat, in Projecto POAT/FSE, p. 9.

Não podemos esquecer que as diferentes percentagens expressas resultam de uma multitude de fatores, nomeadamente de ordem económica. De Witte, Cabus, Thyssen, G., Groot & Maassen Van Den Brink (2013), por exemplo, relacionam a taxa de abandono escolar precoce com um conjunto de variáveis, sendo uma delas o desenvolvimento económico de cada país. Estes autores referem ainda que os países com maior PIB e uma taxa de crescimento do PIB apresentam uma redução significativa da taxa de AEP. Por outro lado, de acordo com os dados da OCDE (2014), os antecedentes familiares podem igualmente contribuir, de forma significativa, para que os indivíduos abandonem precocemente a escola. Neste sentido e, apesar da situação financeira do país obrigar à contenção da despesa pública, o Ministério da Educação e Ciência refere que tem mantido e alargado medidas de apoio social as famílias, previstas no Despacho n.º 8452-A/2015, em conformidade com o Decreto-Lei n.º 55/2009, de 2 de março

que sistematiza e atualiza a norma reguladora da ação social escolar, facilitando o acesso à mesma. Este despacho não só regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar da responsabilidade dos municípios e do Ministério da Educação e Ciência, mas também fixa as comparticipações correspondentes aos apoios sociais, nomeadamente as destinadas ao transporte, alimentação, alojamento, bem como as condições de acesso a auxílios económicos, bolsas de mérito e recursos pedagógicos.

Apesar da persistência desta penosa realidade em Portugal no século XXI, houve, na primeira década do século XXI, uma evolução positiva na redução do abandono escolar em Portugal num percurso sustentado de melhoria dos resultados educativos. Os dados resultantes dos Recenseamentos Gerais da População 2001 e 2010 cartografam esta recente progressão da taxa de AEP em Portugal.

A figura 6 apresenta precisamente a evolução da taxa real de escolarização por ciclo de ensino e ano letivo que “(...) corresponde ao rácio, expresso em percentagem, entre o número de indivíduos em *idade de frequência* de um determinado ciclo de ensino e a população residente nos escalões etários equivalentes” (POAT/FSE, p. 16), permitindo, assim, “(...) captar a capacidade de o sistema de educação de garantir o acesso e manter esta população no interior do sistema” (Idem).

Figura 6 – Evolução da taxa real de escolarização por ciclo de ensino e ano letivo (%)

anos	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
Pré-escol	76,3	76,4	77,1	77,4	77,7	77,7	79	82,3	83,9	85,7	89,3
1ºCiclo	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
2ºCiclo	86	86,8	86,9	86,4	84,4	88	92	94,9	93,8	95,4	92,3
3ºCiclo	84,2	82,5	82	82,5	83,5	86,5	86,2	87,3	89,5	92,1	89,9
Secundário	59,7	58,9	58	59,8	54,2	60	63,2	68,1	71,4	72,5	72,3

Fonte: DGEEC-MEC, in Projecto POAT/FSE, p. 17.

A evolução da taxa real de escolarização para todos os níveis de ensino, à exceção do 1.º ciclo do ensino básico que apresenta, de forma constante, o valor de 100% ao longo dos anos letivos apresentados, segue um padrão análogo, ou seja, até meados da década de 2000, há uma fase de estagnação ou decréscimo das taxas reais de escolarização, seguida por um período de crescimento contínuo e acentuado até 2010/11. Há, no entanto, uma interrupção neste padrão no ano letivo 2011/12, já que as taxas reais de escolarização no 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico decaem em relação ao ano letivo anterior (POAT/FSE, 2014).

A progressão para o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico possibilitou que se atingisse taxas reais de escolarização visivelmente acima dos 90% em 2010/11, mas, no ano letivo seguinte, surgem alguns indícios inquietantes, pois assiste-se a um decréscimo para 92,3% e 89,9% no 2.º e 3.º ciclos respetivamente. Verifica-se então que apesar do 2.º e 3.º ciclos apresentarem taxas de escolarização significativamente superiores às do ensino secundário, estas evidenciam dificuldades em transpor o limiar dos 90%. Este dado é preocupante, pois “(...) faz antecipar transformações na trajetória do abandono escolar precoce nos próximos anos, caso o sistema de educação-formação não consiga reabsorver estes jovens através de medidas de recuperação” (Ibidem, p. 17).

Quanto ao nível do ensino secundário, há, em relação aos outros ciclos, uma taxa real de escolarização significativamente mais baixa. Apesar de um crescimento de 12,5 pontos percentuais na taxa de escolarização entre o ano letivo de 2005/06 e 2010/11, regista-se o valor de 72,5% no ano letivo de 2011/12 o que indica que o sistema educativo ainda está longe de abarcar a totalidade da população na idade normal correspondente (Projecto POAT/FSE, 2014). De acordo com os seguintes dados apresentados pela OCDE (2014), em 2012,

“(...) cerca de 30% da população com 25-34 anos de idade tinha uma escolaridade ao nível do ensino secundário ou pós-secundário não superior, em comparação com a média da OCDE que se cifrava nos 44%, enquanto 58% da população com 25-34 anos de idade tinha pelo menos o ensino secundário, em comparação com a média da OCDE que era de 82%” (OCDE, 2014, p. 8).

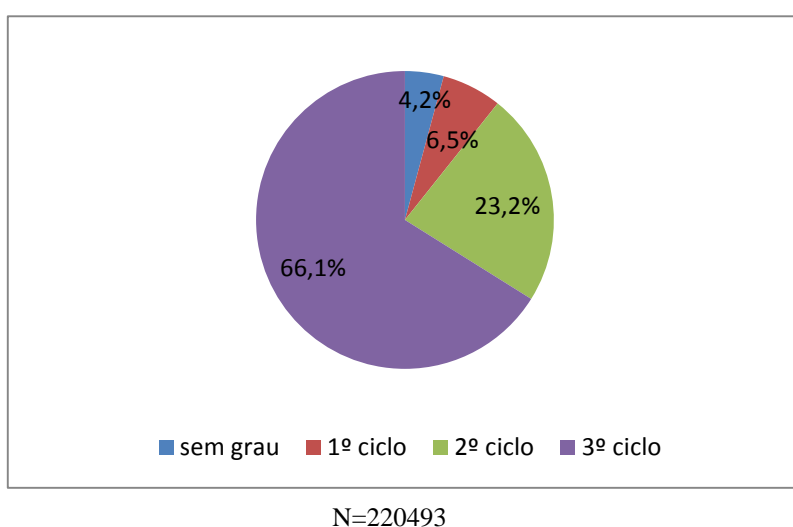
Este cenário resulta não só do insucesso existente nos ciclos anteriores, que se espelha na entrada de estudantes com uma idade superior à idade normal nestes níveis de ensino, mas também no elevado insucesso presente no próprio ensino secundário (Projecto POAT/FSE, 2014). Portugal deve, portanto, continuar a trabalhar para, gradualmente, aproximar-se dos resultados já alcançados nos outros países da OCDE a nível do ensino secundário.

Concluindo, os dados anteriormente apresentados mostram que, ao longo da década de 2000 – sobretudo a partir da segunda metade, houve uma significativa melhoria a nível da evolução das taxas reais de escolarização em todos os ciclos de ensino. Contudo, o ensino secundário surge como o ciclo de ensino com dificuldades em abranger a população em idade normal de frequência apesar do investimento e implementação de medidas de promoção do sucesso escolar na escola pública nesta década, como a iniciativa Novas Oportunidades – iniciativa conjunta do ME e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico – e a expansão dos cursos profissionais,

cujo funcionamento é definido nas escolas secundárias públicas pelo Despacho n.º 14758/2004, e cujo regime de criação, organização e gestão do currículo, avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário é aprovado pela Portaria 550-C/2004.

Como é visível na figura 7, os dados do recenseamento geral da população de 2011 confirmam estas conclusões, pois revelam que dois terços da população em situação de AEP no território português tinham conseguido concluir o 3.º ciclo do ensino básico.

Figura 7 – Qualificações dos indivíduos em abandono escolar em 2011 _ Graus completos



Fonte: Censos 2011, in Projecto POAT/FSE, p. 19.

Esta realidade demonstra,

“(…) por um lado, a capacidade do sistema de educação e formação em garantir um sucesso escolar significativo ao nível do ensino básico; por outro lado, que o principal ponto de saída do sistema por parte dos indivíduos que se encontravam em abandono escolar em 2011 se parece situar ou no início ou durante o ensino secundário – ou seja, decorrendo ou da opção pelo não ingresso no ensino secundário ou devido ao insucesso escolar durante este ciclo de ensino” (Ibidem, p. 19).

Todavia, as percentagens apresentadas na figura 9 em relação ao número de indivíduos que não concluem o 3.º ciclo não podem ser ignoradas, já que, em 2011, cerca de um terço do total de pessoas em situação de abandono escolar precoce, ou seja, “(…) 74 772 indivíduos – (…) – não ultrapassavam o grau de qualificação formal do 2º ciclo. Destes, 14 279 ficavam-se pelo 1º ciclo e 9279 não tinham mesmo qualquer grau” (Ibidem, p. 19).

Para reverter estes valores e atingir um novo patamar de crescimento favorável em termos de taxas de escolarização no sentido de propiciar o maior nível de escolaridade completo à população portuguesa, erradicando o AEP no futuro, é incontornável uma atuação contínua do ME quer no desenho e desenvolvimento de medidas específicas de combate ao AEP, quer na dinamização e implementação de políticas a nível do sistema educativo para que a totalidade e diversidade da população em idade escolar seja abrangida.

O combate ao insucesso e AEP implica, por um lado, apoiar os alunos que estão em risco de abandono, bem como reintegrar os que desistiram. A consolidação de uma oferta educativa e formativa diversificada é essencial para atingir este objetivo (OCDE, 2014, p. 4).

Na figura 8 são enumeradas algumas das medidas propostas pelo Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar (2012) a fim de prevenir o abandono escolar.

Figura 8 – Programa de combate ao insucesso e ao abandono escolar

Destaque 1. Programa de combate ao insucesso e ao abandono escolar

O Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar (2012) baseia-se numa série de medidas destinadas a prevenir o abandono escolar precoce, fornecendo apoio suplementar para os alunos em risco de repetência nos ensinos básico e secundário, através da oferta de cursos de dupla certificação de nível secundário como uma alternativa aos programas de caráter geral. Estas medidas incluem:

- Provisão diária de tempo de estudo personalizado supervisionado no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, quando são identificadas dificuldades
- Tempo de estudo adicional e apoio mais individualizado e específico para os alunos identificados como estando em risco de reprovarem o ano letivo nas avaliações externas dos 4.º e 6.º anos, bem como a possibilidade de se submeterem a estas avaliações no final do período de apoio
- Reagrupamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem semelhantes para melhor ultrapassar dificuldades detetadas e para promover o desenvolvimento de capacidades reveladas através de programas de trabalho mais adequados e individualizados
- Implementação de sistemas de informação para acompanhar as escolas e os alunos em tempo real, por forma a identificar necessidades de apoio individual e detetar casos de insucesso escolar e potencial abandono escolar
- Fusão vertical de processos escolares desde a educação pré-escolar até ao ensino secundário para dar continuidade ao projeto pedagógico (concluído em 2013)
- Melhorar e adaptar as ofertas de educação de dupla certificação às necessidades dos alunos, criando mais cursos no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e colocando em prática uma estratégia nacional coerente de educação e formação para orientar os alunos e envolver o setor empresarial.

Fonte: OCDE (2014, p. 7).

Com a implementação destas medidas não se pretende a apologia de uma escola pública facilitista, sem rigor nas aprendizagens e despida de princípios de qualidade educativa. Atirar para fora do sistema educativo todos os que não se enquadram no padrão médio

estabelecido pela sociedade, será, porventura, um maior sinal de facilitismo, tal como negar a frequência de aprendizagens essenciais à formação individual ou ainda ignorar o galopante insucesso escolar nacional.

O ponto-chave incide não só na valorização de saberes e aprendizagens, no desenvolvimento de competências, mas também na sua utilização. É inconcebível a não integração dos estudantes que não servem a consecução de objetivos pré-determinados ou os resultados estatísticos desejados não podem nunca ser razão de exclusão.

A concretização de espaços educacionais variados que desenvolvem projetos de natureza diversa é uma forma eficaz de responder às necessidades de todos, inclusivamente daqueles que, quando eram jovens, não puderam frequentar a escola nem beneficiar dela e que queiram retomar em qualquer altura este percurso interrompido.

De acordo com os dados apresentados pela OCDE (2012), Portugal registou progressos relevantes em todos os níveis de ensino na última década, salientando-se que

“A população com 23 ou mais anos com ensino superior passou de 9% em 2001 para 15%, em 2011, tendo o número de diplomados quase duplicado e atingido 1 244 742, 60% dos quais mulheres; A população com 15 ou mais anos com pelo menos o 9º ano aumenta para 50%, sendo 38% em 2001; A taxa de analfabetismo recuou de 9% em 2001 para 5,2% em 2011” (OCDE, 2012, p. 17).

No que diz respeito à população com 15 ou mais anos que completou o 9.º ano de escolaridade, em 2011, esta atingiu 4 459 152 o que corresponde a cerca de 50% do grupo etário correspondente, ou seja, 12 pontos percentuais a mais do que em 2001. Nas regiões de Lisboa e do Algarve, este valor encontra-se acima dos 50%, isto é, 60% e 53% respetivamente. Quanto às restantes regiões, “(...) a proporção da população com o 9º ano varia entre os 42% na Região Autónoma dos Açores e os 46% na Região Centro. A proporção de homens e mulheres neste grupo etário era muito semelhante, rondando os 50%” (Idem, p. 20).

A existência de acentuadas assimetrias regionais continuava-se a verificar em 2011, tendo Lisboa a taxa mais baixa de analfabetismo – 3,2% de analfabetos, contrastando, por oposição ao Alentejo que apresentava uma taxa de analfabetismo de 9,6%. Finalmente, é importante referir que, em 2011, “(...) cerca de 10% da população com 15 ou mais anos não tinha qualquer nível de escolaridade completo (18% em 2001)” (Idem, p. 21).

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), em 1996, Despacho 147-B/ME/96, constitui uma medida educativa de grande impacto na redução do insucesso e abandono escolar e da exclusão social, já que possibilita uma atuação centrada em

escolas localizadas em áreas geográficas marcadas pela debilidade social, cultural, económica e familiar das populações, estipulando-se que a experiência pedagógica a desenvolver nos TEIP seja materializada na apresentação e desenvolvimento de projetos plurianuais.

O projeto TEIP resulta da necessidade de encontrar formas de combater em determinadas escolas as taxas de abandono escolar precoce nas escolas que se situam acima da média nacional e prevenir o insucesso escolar dos jovens que as frequentam, através da “(...) promoção da igualdade no acesso e no sucesso educativos da população escolar em idade de frequência do ensino básico, universal e gratuito, muito em particular das crianças e dos jovens em situação de risco de exclusão (social e escolar)” (Costa, Sousa & Neto-Mendes, 2000, p. 83).

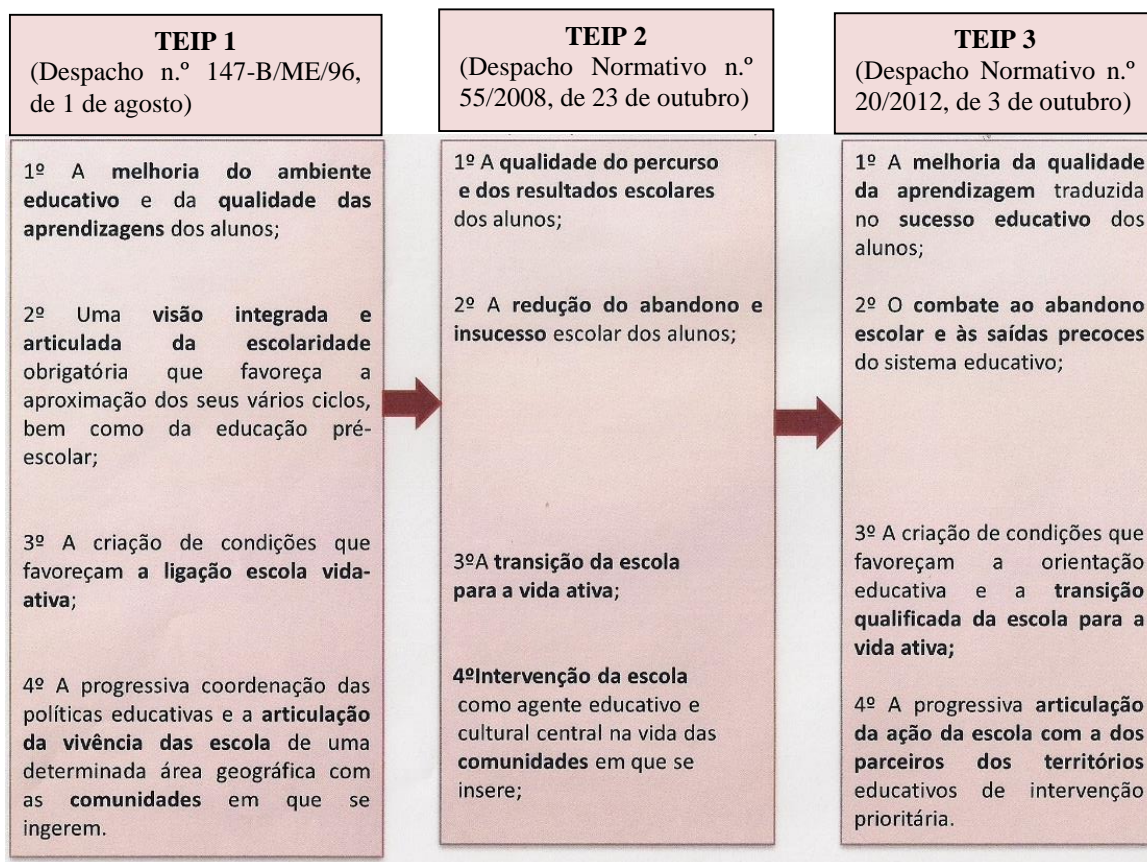
O Despacho Normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro implementou a segunda geração do Programa TEIP (TEIP 2), pretendendo-se alargar e reforçar a autonomia das escolas integradas em territórios desafiantes porque extremamente desfavorecidos económica e socialmente.

Deve-se providenciar às escolas selecionadas possibilidades acrescidas para que estas possam implementar os seus próprios projetos, devidamente fundamentados, quer em evidências, quer no conhecimento que detêm sobre as suas realidades locais que enfrentam graves problemas de índole social como a pobreza, a violência, a indisciplina, o absentismo, o abandono e o insucesso escolar e a exclusão social.

Neste contexto, fundamenta-se a necessidade de criar, a partir do ano letivo de 2012/2013, o Programa TEIP 3, Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária de terceira geração, que define normas orientadoras e regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia, a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência, concentrando-se, deste modo, na esfera das ações que as escolas identificaram como sendo promotoras da aprendizagem e do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social e escolar, de modo a assegurar maior eficiência na gestão dos recursos disponíveis e maior eficácia nos resultados alcançados (Despacho Normativo n.º 20/2012, de 3 de outubro).

A figura 9 apresenta, de seguida, os objetivos centrais das três gerações do Projeto TEIP.

Figura 9 – Objetivos do Projeto TEIP



Fonte: Apresentação Programa TEIP 3, Ministério da Educação e Ciência, p. 3.

Estes objetivos convergem com os de realização pessoal e comunitária de cada indivíduo previstos na alínea *b*) do artigo 3.º da LBSE (1986) onde está contemplado que o sistema educativo deve “Contribuir para a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento físico” (LBSE, 1986 p. 3068).

Face ao que foi exposto anteriormente, verificamos que, à semelhança dos seus parceiros europeus, Portugal tem, a nível de políticas educativas, procurado respostas e implementando modalidades variadas para combater o AEP. Esta perfusão decorre, não só das diversas formas de abordar o problema, mas também da sua própria complexidade intrínseca, visto que este resulta de múltiplos fatores que podem inclusivamente divergir dentro da(s) realidade(s) existente(s) no território de cada país (POAT/FSE, 2014).

Quando a escola é capaz, entre outros, de oferecer diversidade a nível da educação, de favorecer a diferenciação pedagógica, de defender a equidade e capacidade de adaptabilidade perante as mudanças inevitáveis dos diferentes setores socioeconómicos, políticos e culturais,

o tecido social pode sofrer profundas mutações, resultantes da sua maior adaptação e grau de abertura face aos novos contextos que vão surgindo, possibilitando a mobilidade social, o fortalecimento dos sentimentos de afirmação e realização pessoal, o desenvolvimento do espírito de intervenção e de empreendedorismo e, conseqüentemente, uma efetiva participação cívica e democrática da população.

Face aos obstáculos de ordem diversa, a escola não pode adotar uma postura passiva perante o insucesso escolar, deve antes investir na oferta e qualidade de novos percursos escolares capazes de responder às exigências do mundo atual. Só através de uma constante aposta e promoção do sucesso educativo e/ou qualificação de todos é que a escola poderá enfrentar eventuais retrocessos e garantir o direito à educação.

2.4.3. Aposta na qualificação de competências e preparação para a vida ativa

“Porque é que os jovens frequentam a escola?” (Pais, 2003, p. 404). Para Pais, a resposta encontra-se na crença generalizada de que a escola prepara para o futuro, sendo este o tempo que aparenta validar a existência “(...) do sistema de ensino, ao predicar-se que ele permite a “(...) formação dos futuros homens do amanhã” [e, já agora, das mulheres]. A meta da escola é o futuro, bem como a sua intencionalidade formadora” (Idem, p. 405) dos profissionais, pais de família, dirigentes, ou seja, cidadãos de amanhã. De acordo com esta linha de pensamento “(...) os jovens seriam seres em trânsito, sem presente, adultos potenciais em futuro, porque “(...) anda-se na escola para se ser alguém no futuro [ou] para aprender coisas úteis para o futuro” (Ibidem, p. 405).

Como refere Alves, com o advento do utilitarismo a forma de perspetivar o indivíduo na sociedade é radicalmente alterado, pois “a pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função. E isso tornou-se tão arreigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos” (Alves, 2003, p. 19), instaurando-se assim a “(...) possibilidade de se gerir e administrar a personalidade, pois que aquilo que se faz e se produz, a função, é passível de medição, controlo, racionalização. A pessoa praticamente desaparece, reduzindo-se a um ponto imaginário em que várias funções são amarradas” (Idem).

A escola, dominada pelo Estado, torna-se então uma entidade gerida de acordo com critérios que definem a sua excelência funcional determinada a partir de interesses do sistema

que lhe são externos. A este respeito, Mónica (2014) considera que o que tem influenciado e conduzido os governos à uma manipulação dos números nas políticas públicas educativas não é apenas a pressão das estatísticas internacionais, mas também o crescente número de desempregados. Para esta autora, o prolongamento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano resulta da constatação de que “(...) é melhor ter os jovens na escola do que na rua. Infelizmente, erguer um andar sobre um edifício em vias de colapso só contribui para minar ainda mais os alicerces” (Mónica, 2014, p. 26), ou seja, num período de 30 anos, Portugal passou

“(...) de uma situação em que a “mortalidade escolar” tinha lugar aos dez anos, porque as crianças tinham de ir trabalhar, para outra, em que os alunos são obrigados a ficar na escola até aos 18, porque não têm onde trabalhar. A mudança seria excelente, sob duas condições: a de o ensino ser de qualidade e a de os alunos olharem a medida como uma oportunidade. Não é isto que acontece” (Idem).

Para Fonseca, o trabalho assume uma dupla função, pessoal e social, considerando, portanto, que o alicerce determinante “(...) do valor do trabalho, qualquer que ele seja, [está] ligado a uma concepção do homem como um ser em busca permanente da sua realização pessoal e comunitária” (Fonseca, 1997, p. 505), verificando-se “(...) a existência de condições para considerar o trabalho como uma cultura e um valor susceptíveis de serem transmitidos pela escola” (Idem).

No que se refere à orientação escolar e profissional, à educação tecnológica e à educação cívica e social dos estudantes, a LBSE já exprime claramente esta necessidade da escola preparar os estudantes para o trabalho na alínea e) do artigo 3.º - Princípios organizativos:

“Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação” (Lei N.º 46/86, de 14 de outubro, Diário da República, n.º 237, Série I, p. 3068).

É inegável, na atualidade, a importância de preparar as gerações de estudantes para o futuro, sendo, para isto, essencial que a escola pública promova um sistema de ensino que permite o desenvolvimento de competências solicitadas pelo complexo mercado de trabalho. A capacidade de resposta da escola face às expectativas deste mercado, pode assumir um papel determinante nas opções profissionais dos indivíduos.

Em 2012, verifica-se uma disparidade a nível do desemprego entre Portugal e a média da OCDE, pois a taxa de desemprego dos adultos com 25-64 era de 14,5% e na população com grau de instrução mais elevado de 10,5% em comparação com a média da OCDE de 7,5% e de

4,8% respetivamente (OCDE, 2014). Por outro lado, em 2012, 15,7% da população portuguesa dos 15-29 anos de idade não estava nem no sistema de ensino nem a trabalhar. Esta percentagem é superior à média da OCDE, que era de 12,7%. (OCDE, 2014, p. 9).

Perante estes números, torna-se clara a urgência de desenvolver políticas educativas que possam diminuir o insucesso escolar, prevenir o AEP, aumentar os níveis de escolaridade completos, adequar o ensino de acordo com as características e exigências do mercado de trabalho e de emprego, nomeadamente através da aposta no processo de validação e reconhecimento de competências e no processo de reconversão profissional, de forma a combater o flagelo do desemprego dos jovens e não só, até porque “(...) cada ser humano trilha seu próprio percurso de formação, fruto do que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja, fruto do que quer e do que pode ser. São caminhos de descoberta e empenhamento gradual” (Alarcão, 1997, p. 7). Alarcão acrescenta ainda que o processo de formação desencadeia níveis progressivos de desenvolvimento que conduzem o indivíduo

“(...) à autonomia e à capacidade de livre e responsabilmente desempenhar os seus deveres de cidadão sem esquecer também os direitos que lhe são conferidos (...) para que cada um possa ser cada vez mais humano numa sociedade que se deseja cada vez mais desenvolvida” (Idem).

A nível de políticas e práticas educativas desenvolvidas na primeira década do século XXI, destacam-se, em 1998-2002, as políticas de formação da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, substituída, em 2002, pela Agência Nacional para a Qualificação, pelo XVI Governo Constitucional – 2002/2005.

Os Centros Novas Oportunidades do Programa Novas Oportunidades, por sua vez, foram criados em 2005, por iniciativa do XVII Governo Constitucional – 2005/2009, com o intuito de impulsionar a qualificação e os ritmos de progressão dos níveis de escolarização e a qualificação da população portuguesa. De acordo com este objetivo,

“(...) a Iniciativa Novas Oportunidades veio promover a expansão da rede de Centros Novas Oportunidades enquanto estruturas que constituem um meio privilegiado para dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, alargar a sua acção para o nível secundário e para o reconhecimento e validação de competências para efeitos profissionais e ainda, em simultâneo, procurar melhorar a qualidade da acção que desenvolvem” (Portaria n.º 370/2008, de 21 de maio, Diário da República, n.º 98, Série I, p. 2898).

Este programa assentava, portanto, na qualificação de jovens e adultos, visando, por um lado, diminuir o abandono escolar após o término do 9.º ano de escolaridade e, por outro,

dar resposta às necessidades de qualificação da população adulta, com idade igual ou superior a 18 anos,

“(…) sem qualificação ou com qualificação desajustada ou insuficiente face às necessidades dos indivíduos e do mercado de trabalho assegurando o encaminhamento dos mesmos para a resposta mais adequada e, quando se justifique, procedendo ao desenvolvimento de processos de reconhecimento, validação e certificação das aprendizagens obtidas por via da experiência adquirida e de formações não certificadas, que podem ser completadas através de acções de formação de duração variável, em função das necessidades diagnosticadas” (Idem).

O Programa Novas Oportunidades ofereceu, deste modo, uma nova oportunidade para estudar àqueles que não tiveram oportunidade de estudar ou de acabar os seus estudos, dando-lhes a possibilidade de ver as suas competências reconhecidas com um grau escolar, básico ou secundário, previamente sustentado e estabelecido de acordo com critérios específicos.

O conceito de educação de adultos alarga-se significativamente, pois passa a abranger uma diversidade de processos educativos presentes ao longo da vida, oferecendo as modalidades educativas e formativas, formais ou informais.

No quadro 6, apresentamos a nossa síntese sobre o programa Novas Oportunidades, bem como os seus principais objetivos.

Quadro 6 – Modalidades educativas/formativas do Programa Novas Oportunidades

PROGRAMA NOVAS OPORTUNIDADES	
MODALIDADES	OBJETIVO(S)
Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir aos estudantes a obtenção de uma dupla certificação, académica e profissional, de competências adquiridas ao longo da vida, por via formal ou informal. - Possibilitar o acesso a trabalhos/empregos mais qualificados. - Melhorar a perspectiva de formação ao longo da vida.
Cursos de Educação e Formação (CEF)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer percursos formativos organizados numa sequência de etapas de educação/formação para os estudantes que têm: idade igual ou superior a 15 anos; habilitações escolares inferiores aos 6.º, 9.º ou 12.º anos; ausência de certificação profissional ou interesse na obtenção de uma certificação profissional de nível superior.
Ensino Recorrente do ensino básico e ensino secundário	<ul style="list-style-type: none"> - Permitir, a nível do ensino básico, concluir a escolaridade básica (9.º ano de escolaridade) em qualquer etapa da vida. - Adquirir conhecimentos e competências consideradas essenciais para o desenvolvimento pessoal e profissional. - Conferir, a nível do ensino secundário, um diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 4, no caso dos cursos tecnológicos e dos cursos artísticos especializados nos domínios das artes visuais e dos audiovisuais.

MODALIDADES	OBJETIVO(S)
Cursos Profissionais	- Proporcionar percursos do nível secundário de educação fortemente ligados ao mundo profissional, indicados para jovens a partir dos 15 anos que: concluíram o 9.º ano de escolaridade ou formação equivalente; buscam um ensino mais prático voltado para o mundo do trabalho ou desejam continuar estudos de nível superior.
Cursos Educação e Formação de Adultos (EFA)	- Desenvolver percursos educativos – certificação escolar – e formativos – dupla certificação, escolar e profissional – dirigidos a um público-alvo com baixos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, com idade igual ou superior a 18, podendo, excecionalmente, ser aprovado a frequência de formandos com menos de 18 anos, desde que inseridos no mercado de trabalho ou que venham a fazer 18 anos até três meses após o início da formação.
Cursos Alternativos de conclusão do Ensino Secundário: - Cursos de Especialização Tecnológica (CET) - Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD)	Os CET permitem: - Aprofundar o nível de conhecimentos científicos e tecnológicos; - Desenvolver competências pessoais e profissionais; - Responder às necessidades socioeconómicas, ao nível de quadros intermédios especializados e competentes, com capacidade de se adaptar às exigências impostas por um mercado de trabalho marcado por um rápido desenvolvimento científico e tecnológico, surgindo, simultaneamente, como uma alternativa para a melhoria da qualificação dos jovens e a requalificação profissional dos ativos. As UFCD permitem: - Obter uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações - Criar percursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação a diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de validação.

Em 2007, com a publicação do Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro, em articulação com o Quadro Europeu de Qualificações, é criado o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e formulado o Quadro Nacional de Qualificações no âmbito do processo de reforma da formação profissional e da criação do SNQ, tendo por base as seguintes premissas:

- a necessidade de integrar e articular as qualificações obtidas no âmbito dos diferentes subsistemas de educação e formação num quadro único;
- a importância de valorizar e considerar as competências adquiridas em contextos não formais e informais; a melhoria da legibilidade, transparência e a comparabilidade das qualificações;
- a valorização da dupla certificação associada sobretudo às qualificações de nível secundário; garantir a articulação com o Quadro Europeu das Qualificações, conceptualizado como um instrumento de referência para comparar os níveis de

qualificações dos diferentes sistemas de qualificações na perspetiva da aprendizagem ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 396/2007).

O SNQ pretende essencialmente promover a elevação da formação de base da população ativa, através da progressão escolar e profissional e procura providenciar melhores informações aos estudantes do nível das qualificações solicitadas no mercado de trabalho, mas também garantir a sua progressão pessoal, escolar e profissional através da valorização do processo de reconhecimento, validação e certificação de competências ou ainda da atribuição de equivalência de habilitações dentro do setor da educação formal, não formal e de programas internacionais.

Através do Catálogo Nacional de Qualificações, o SNQ procura igualmente assegurar e valorizar a formação de dupla certificação e a relevância dos referenciais de formação e o seu reconhecimento face às necessidades das empresas e da economia, ou seja, assegurar a sua rápida e permanente atualização, designadamente através da modernização das empresas e difusão pelos promotores de formação.

Em Portugal, a partir do ano letivo 2009/2010, a frequência do ensino secundário passa a ser obrigatória, tendo a duração de três anos, organizando-se em quatro eixos, a saber: ciências e humanidades, cursos tecnológicos, ensino artístico especializado e ensino profissional.

O ensino secundário oferece cursos do ensino regular e cursos de dupla certificação, sendo, estes últimos, dirigidos aos estudantes que tenham concluído, pelo menos, nove anos de escolaridade ou formação equivalente, tendo como principal objetivo facilitar a entrada no mercado de trabalho.

Aquando da crise económica de 2008-2012, verifica-se um aumento do desemprego em Portugal superior ao da média da OCDE, sobretudo na população enquadrada na faixa etária dos 25-34 anos de idade e em todos os níveis de escolaridade (OCDE, 2014). Neste contexto difícil, a estratégia integrada para a educação e formação profissional, desenvolvida entre 2012 e 2014, revelou ser uma política essencial na prevenção do insucesso escolar, do aumento do abandono escolar e no combate ao desemprego dos jovens, visto que foi “(...) concebida para reforçar o sistema de formação dual, para a participação da indústria na educação e para adequar os currículos às necessidades do mercado de trabalho” (OCDE, 2014, p. 10).

Em 2012, foram, por exemplo, reforçados programas de educação e formação de dupla certificação que assentavam “(...) em projetos pilotos de oferta de cursos vocacionais (duais) a partir do 2.º ciclo do ensino básico, dirigidos a estudantes de 13 anos de idade” (Idem).

Para a consecução deste programa era necessário o estabelecimento de um protocolo entre as escolas e as empresas locais, de modo a garantir as condições favoráveis ao desenvolvimento das competências dos candidatos ao programa e, simultaneamente, evitar uma oferta excessiva de mão-de-obra para o mercado de trabalho existente.

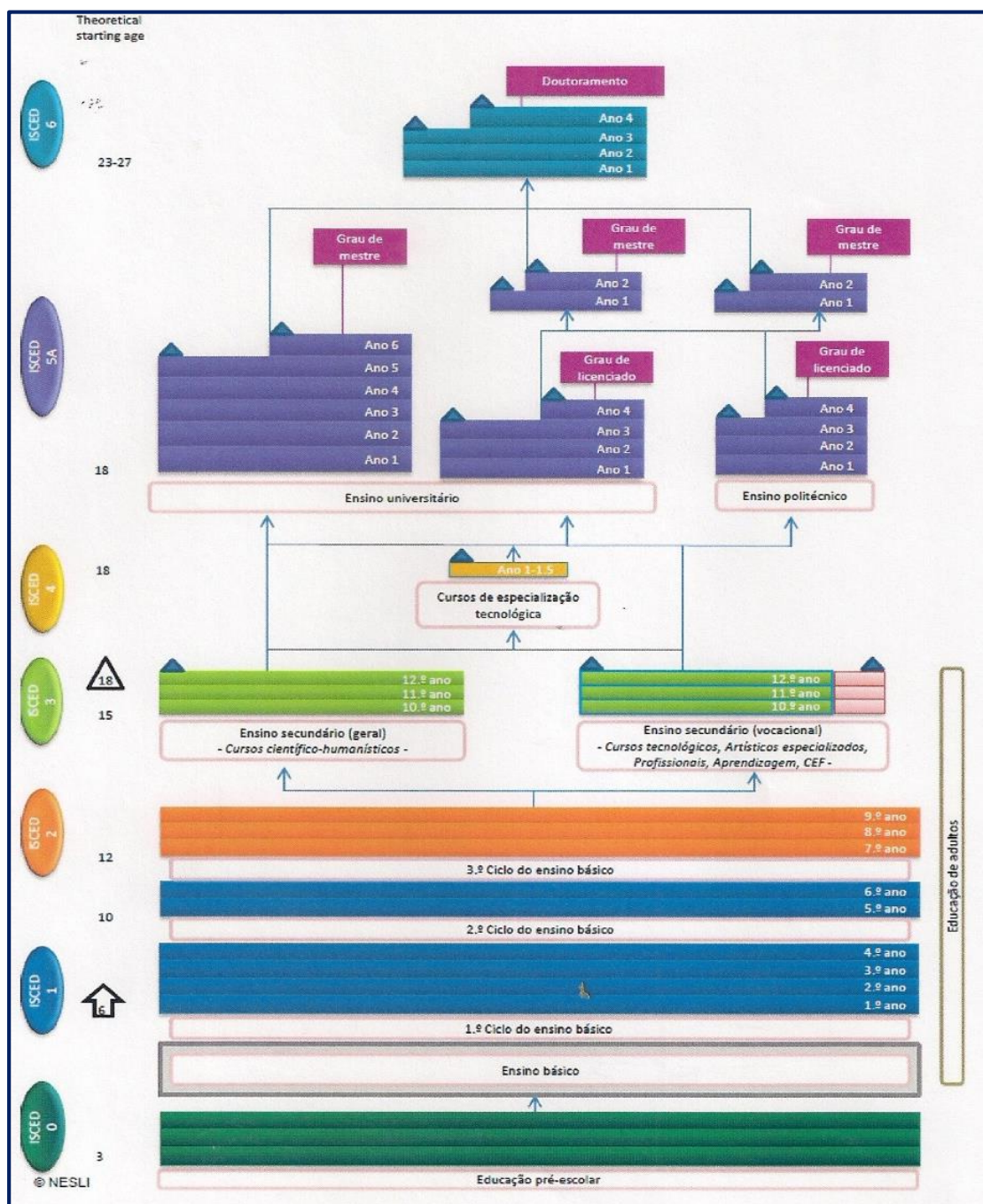
A fim de possibilitar e agilizar as transições entre o ensino de carácter geral, os cursos de dupla certificação e o ensino superior, o programa foi alargado para o ensino secundário em 2013. Aliás, um dos fatores que contribuíram para o sucesso dos programas de ensino e formação profissional prende-se ao facto destes garantirem a transição para o ensino superior.

Através da criação destas alternativas educativas, o sistema de ensino em Portugal tornou-se simultaneamente mais flexível e rico, pois passou a proporcionar novos percursos de aprendizagem e alternativas positivas e viáveis ao ensino regular que tiveram um impacto muito positivo a nível da prevenção do AEP.

Este leque de novos percursos assume inegavelmente um papel crucial na preparação e orientação dos que querem continuar os seus estudos, dos que pretendem obter uma qualificação profissional e encontrar emprego ou ainda dos que abandonaram a escola ou estão em risco de fazê-lo.

A figura 10 esquematiza a diversidade de oferta existente no sistema de ensino em Portugal hoje em dia.

Figura 10 – Estrutura do sistema de ensino de Portugal



Fonte: OCDE (2014, p. 18).

Por último, não poderíamos deixar de referir a criação dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEF) que, em 2013, substituíram os Centros Novas Oportunidades do Programa Novas Oportunidades e que constituem uma rede de estruturas do Sistema Nacional de Qualificações. Desempenham um papel crucial na edificação de pontes entre os domínios da educação, da formação e do emprego, tendo em conta o conceito de aprendizagem ao longo da vida, bem como os de prosseguimento de estudos, de qualificação de competências

e/ou de transição/reconversão para o mercado de trabalho, destinando-se para “(...) jovens com idade igual ou superior a 15 anos ou, independentemente da idade, a frequentar o último ano de escolaridade do ensino básico, bem como a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, com necessidades de aquisição e reforço de conhecimentos e competências” (Portaria n.º 135-A/2013, de 28 de março, Diário da República, n.º 62, Série I, p. 1914-(2)).

Os CQEF surgem, deste modo, como herdeiros diretos das políticas de formação e qualificação desenvolvidas anteriormente, pois “(...) colaboram na definição de critérios para a criação de uma rede de oferta de educação e formação; monitorizam o percurso formativo dos alunos e recolhem informações sobre os resultados da aprendizagem e sobre o mercado de trabalho” (OCDE, 2014, p. 11).

Para além de dar informações e aconselhamento sobre as escolas, sobre a educação/formação profissional e sobre as oportunidades de dupla certificação, estes centros orientam e ajudam também os candidatos a optar por uma oferta de educação e formação e a desenvolver processos de reconhecimento, validação e certificação de competências (OCDE, 2014). A dimensão inclusiva inerente aos CQEF é igualmente visível no trabalho desenvolvido para dar resposta às necessidades dos indivíduos com incapacidades e/ou portadores de deficiência no sentido de lhes garantir uma integração na vida ativa/profissional.

A visão holística de educação, defendida por Miller (1997), é retomada por Ramos (2002) que considera que a educação do século XXI deve incorporar obrigatoriamente a dimensão social, física, emocional e espiritual do indivíduo, assumindo-se assim como integral, dado que abraça a globalidade do ser humano, bem como as relações que estabelece com os outros. Para o autor, um espaço educativo fragmentado dificilmente poderá abarcar uma educação holística, pois esta valoriza a cooperação, a inclusão, a igualdade e perspetiva a experiência enquanto momento de descoberta e de abertura de horizontes, pois todo o conhecimento resulta de um contexto sociocultural e histórico (Ramos, 2002).

A escola deve ser um lugar de encontros, um lugar de todos e para todos sem exceção, facilitando a socialização sem, no entanto, anular a singularidade e a personalidade de cada um. Martins entende que “(...) a escola não pode ser um lugar de ninguém, mas um espaço de procura de sentidos e de corajosa vivência da liberdade e da solidariedade” (Martins, 1991, p. 27) ou como refere Carneiro “(...) educar reassume (...) a sua mais vasta significação social, ao postular que toda a verdadeira aprendizagem deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional” (Carneiro, 2001, p. 214), sendo essencial assegurar os valores da tolerância e compreensão de modo a garantir uma aprendizagem e convivência saudável para todos.

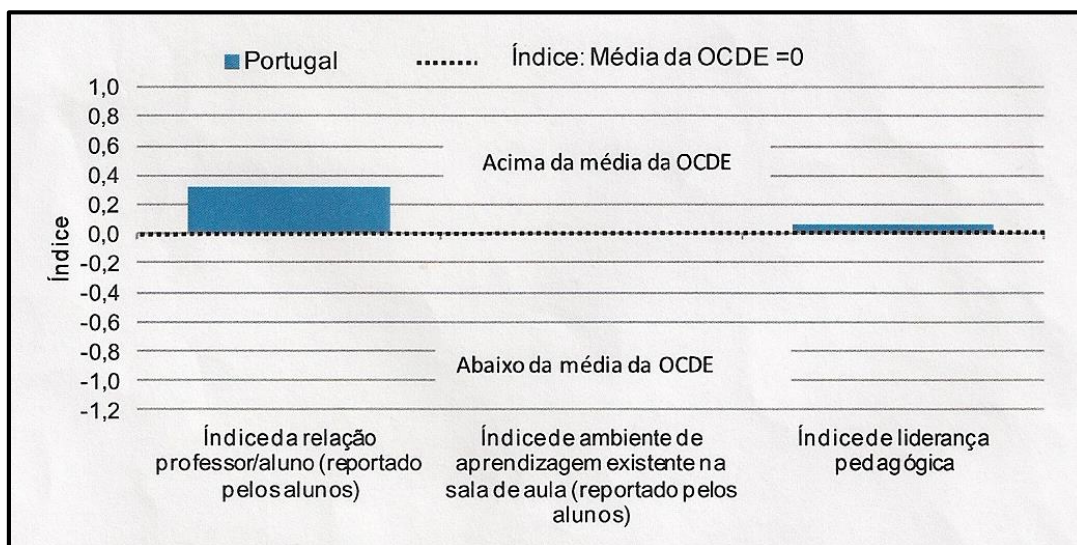
2.4.4. Formação contínua de professores

A promoção de ações impulsionadoras da qualidade educativa passa pelas questões de liderança e de formação dos profissionais da escola, pois “O desenvolvimento de ambientes de aprendizagem positivos para os dirigentes escolares e professores terem sucesso é essencial para melhorar os resultados nas escolas portuguesas” (OCDE, 2014, p. 11). Para Simons,

“Os profissionais competentes não reflectem na sua prática apenas para melhorarem o funcionamento interno da escola. Avaliam o que fazem em referência aos padrões que eles próprios produziram, investigam os défices de recursos humanos e materiais, reagem a mudanças de contexto e de população estudantil, experimentam, desenvolvem novos programas, colaboram, envolvem-se em negociações com os actores sociais de cujo apoio e participação necessitam” (Simons, 1999, p. 163).

De acordo com os resultados do PISA 2012, apresentados na figura 11, verificamos que os estudantes portugueses referem ter melhores relações com seus professores do que a média da OCDE.

Figura 11 – Ambientes de ensino-aprendizagem nas escolas, PISA 2012



Fonte: OCDE (2014, p. 12).

Os dados apresentados na figura 11 revelam igualmente que os estudantes portugueses também consideram que as suas salas de aula constituem ambientes propícios para a aprendizagem, tendo, portanto, uma visão positiva das mesmas dentro da média da OCDE. Esta constatação remete inegavelmente para uma perspetiva otimista do processo de ensino aprendizagem, pois como defende Alves: “Toda a experiência de aprendizagem se inicia com

uma experiência afectiva. (...). Afecto, do latim *affetare*, quer dizer “ir atrás”. É o movimento da alma na busca do objecto da sua fome” (Alves, 2004, p. 108), ou seja, o movimento para que a alma possa voar e encontrar o fruto sonhado, até porque como “dizia Miguel de Unamuno: “Saber por saber: isso é inumano...” (Idem, p. 110).

Esta realidade reforça a conceção anteriormente apresentada no capítulo 2.2.2. de que a qualidade educativa não resulta, nem pode residir numa pedagogia ancorada num ensino bancário simplista onde os professores depositam de forma robótica os seus conhecimentos e saberes nos estudantes, tal como se deposita dinheiro num banco, esperando que estes se limitem a repeti-los e/ou reproduzi-los mecanicamente sem qualquer questionamento ou crítica, Alves relembra que

“No corpo de cada aluno encontram-se, adormecidos, os sentidos. (...). É preciso despertá-los para que a sua capacidade de sentir prazer e alegria se expanda. (...). Há, assim, uma outra tarefa para o professor, além do ensino abstracto das disciplinas: é preciso que ele se transforme num mestre de prazeres...” (Idem, pp. 41, 42).

Simões e Simões consideram que a dimensão pessoal é um aspeto determinante para o adequado desenvolvimento do desempenho profissional, a qual deve consistir num “(...) processo de descoberta e de transformação interna no sentido de tornar possível ao sujeito utilizar-se a si próprio como um instrumento de mediação, que lhe permita agir de maneira específica em função das experiências que extrai das situações vividas” (Simões & Simões, 1997, p. 52). Estes autores acrescentam ainda que

“(...) o profissional, enquanto pessoa, evolui como um sistema em interacção com outros sistemas que o modificam e sobre os quais vai exercer reciprocamente a sua influência; não é, todavia, um processador passivo de informação exterior, uma vez que as suas percepções de si próprio, dos outros e das coisas determinam o significado que atribui às experiências. Efectivamente, são estas representações, o seu estilo de vida, as suas crenças valores e atitudes, os aspectos mais importantes para agir eficazmente nos contextos organizacionais” (Idem).

A credibilidade na dignidade e qualidade profissional dos docentes constitui uma base sólida para a construção de uma escola e educação de qualidade. A afirmação dos docentes, perspectivados enquanto profissionais responsáveis e dignos, depende, entre outros, da sua formação inicial e contínua, mas também das condições de trabalho existentes nas escolas onde trabalham e do apoio que recebem ao longo da carreira, até porque “o professor não está só; não é o dono do jogo em que talvez tenha escolhido participar, no qual, de qualquer maneira, se encontra” (Marmoz, 1993, p. 13).

O processo de qualidade na educação aliado à organização do trabalho implica que esta não seja apenas resultante da racionalização dos seus métodos e da afetação dos diversos recursos. É essencial apostar no envolvimento dos docentes, quer no seu compromisso pessoal face à escola e respetiva comunidade, quer no desenvolvimento da teia de relações que estabelecem, quer no empenhamento das suas funções, quer na responsabilização dos seus resultados, pois, deste modo, torna-se pertinente à organização exigir uma constante atualização dos seus conhecimentos, incentivando-os a apostar numa aprendizagem e formação contínua.

Apesar de já ser conferido um relevo particular à formação docente na LBSE (1986), quer no ponto n.º 1 do artigo 35.º que a consagra como um direito de todos os educadores, professores e outros profissionais da educação, quer no ponto n.º 2 do mesmo artigo que salienta que a formação contínua deve ser suficientemente diversificada de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e atualização de conhecimentos e de competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira, é na década de 90 que se começa a estruturar um sistema de formação contínua de professores em Portugal através do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro que estabelece o ordenamento jurídico da formação de educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário.

No artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro reitera-se a ideia de que a formação contínua dos docentes é simultaneamente um direito e um dever. Quanto ao artigo 26.º - objectivos e articulação, apresenta três objetivos fundamentais:

“a) melhorar a competência profissional dos docentes nos vários domínios da sua actividade; b) incentivar os docentes a participar activamente na inovação educacional e na melhoria da qualidade da educação e do ensino; c) Adquirir novas competências relativas à especialização exigida pela diferenciação e modernização do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, Diário da República, n.º 234/1989, Série I, p. 4429).

Correia e Matos relembram que

“A institucionalização da formação contínua de professores em Portugal surge num contexto de aprofundamento do processo de transformação da intervenção do Estado no campo educativo, onde a crise do Estado Educador foi acompanhada pela institucionalização de um conjunto de dispositivos tendentes a responsabilizar simbolicamente os professores pela gestão da crise da escolarização” (Correia & Matos, p. 47, 2001).

Por um lado, a formação contínua dos professores é oficialmente “(...) disponibilizada pelo Estado e gerida pelos professores [sendo] definida como um dispositivo de reposição das competências dos professores necessárias para eles poderem fazer face à complexificação dos “mandatos” atribuídos à escola e à diversificação dos públicos que a habitam” (Idem).

Todavia, oficiosamente, esta surge igualmente, não só como um dispositivo que permite gerir as carreiras profissionais, mas também como “(...) um dispositivo simbólico de “naturalização” de uma definição sombria da profissão” (Ibidem), dado que, ainda muito recentemente, o Estado propunha levar a cabo uma cruzada libertadora e remidora a fim de assegurar ele próprio a formação contínua dos professores ou ainda pôr “(...) em relevo os custos que cada contribuinte pagava aos professores, exortando-os a exigir um trabalho de qualidade” (Ibidem).

A nível educativo, também não estão distantes, nem os discursos que responsabilizam os insucessos da reforma educativa em Portugal pela falta de empenho e de preparação adequada da classe docente, nem os que, após salientarem que as apreensões relacionadas com o crescimento quantitativo da educação “(...) se devem subordinar às lógicas relacionadas com a “qualidade da educação”, fazem-na depender excessivamente, ou mesmo exclusivamente, deste desenvolvimento do investimento na formação de professores” (Ibidem, p. 48).

Matos coloca a seguinte questão “(...) porquê “Formação e Desempenho” e não “Formação e Empenho”. Porquê a consagração na gíria profissional e até nos Estatutos dos Professores e Educadores da primeira fórmula e não da segunda?” (Matos, 2009, p. 18). Este autor considera que a hegemonia do «des» no quotidiano da escola contemporânea talvez “(...) tenha mais a ver com o movimento de exteriorização de comportamentos normalizados, tais como os que são tipificados na “formação para o desempenho”, do que no movimento de interiorização subjacente a processos de empenho ou de empenhamento na construção profissional” (Idem).

Matos considera, portanto, que uma cultura de comunicação e de interdependência profissional é indispensável à formação de novas competências “(...) que se exercem ou devem exercer-se num registo de complementaridade e de interajuda e nunca segundo uma lógica administrativo/funcionalista e hierárquica, reforçadora permanente da teoria do défice ou da crónica e fantasmática insegurança individual no trabalho” (Idem, p. 42).

Ser professor é o resultado de uma construção identitária e de uma formação profissional que se realizam ao longo da vida. Um dos desafios que se coloca à classe docente na escola do século XXI é a sua capacidade de adaptação à mudança que surge no decorrer da vida escolar, espelhando-se em novas situações educativas que deixam transparecer a constante preocupação sentida com a qualidade e melhoria da educação que, por sua vez, está ligada a outra preocupação: o da qualidade do processo de ensino/aprendizagem.

Thélot considera que a escola é um órgão de transmissão que, por conseguinte, assume uma dimensão um pouco conservadora, pois “il faut transmettre les richesses du passé, mais en même temps il faut les transmettre en les ouvrant sur l’avenir. Et c’est pour ça que la situation aujourd’hui est difficile” (Thélot, 2010. p. 7). Consequentemente, para este autor, o professor já não pode ter uma formação apenas ancorada na mera exposição de conhecimentos, mas antes na organização de aprendizagens, sendo este um dos desafios que se coloca à classe docente no século XXI, pois

“(…) l’école ne peut pas se contenter d’enseigner, l’école doit faire réussir. L’école doit faire en sorte que les élèves, tous les élèves apprennent. Et cela déplace un peu la responsabilité des enseignants. Il ne suffit pas de transmettre des connaissances, des compétences ou des attitudes, il faut faire en sorte qu’elles soient acquises, qu’elles soient maîtrisées. Autrement dit, le métier du professeur conserve la fonction de transmission, mais acquiert beaucoup plus qu’avant la fonction d’accompagnement des élèves” (Thélot, 2010. p. 8).

Marcelo (2013) considera que, hoje, a vivência e o exercício da docência acarreta um processo de envolvimento pessoal contínuo para que cada profissional possa, ao longo da vida, (re)construir o seu conhecimento e, consequentemente, adequar a sua atuação de acordo com as exigências de um mundo em permanente mudança.

A importância de uma linguagem comum e partilhada entre os professores ao longo da sua prática e formação é essencial para uma efetiva comunicação profissional, pois “todas as profissões estabelecem uma linguagem específica da sua prática profissional, que capta os conceitos e entendimentos importantes pelos membros da profissão em questão” (Danielson, 2010, p. 6).

Danielson (2010) elaborou um quadro de referência para a prática profissional dos docentes. Este descreve vinte e duas componentes, agrupadas em quatro domínios de responsabilidade da prática docente, as suas respetivas componentes e os elementos que traçam características específicas de cada componente.

Apesar de cada componente ser distinta, a autora salienta que elas estão intimamente interrelacionadas umas com as outras. O quadro 7 apresenta os domínios 1 e 2 que se referem ao planeamento e preparação e ao ambiente da sala de aula respetivamente, bem como os seus diferentes componentes

Quadro 7 – Quadro de referência para a prática profissional docente I

Domínios, Componentes e Elementos do Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Docentes	
<p>Domínio 1: Planeamento e Preparação</p> <p><i>Componente 1a: Demonstrar Conhecimento do Conteúdo e dos Processos Pedagógico-Didáticos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do conteúdo e da estrutura da disciplina • Conhecimento de relações conceptuais prévias • Conhecimento pedagógico-didático relacionado com o conteúdo <p><i>Componente 1b: Demonstrar Conhecimento dos Alunos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do desenvolvimento da criança e do adolescente • Conhecimento do processo de aprendizagem • Conhecimento das competências, do saber e da proficiência linguística dos alunos • Conhecimento dos interesses e da herança cultural dos alunos • Conhecimento das necessidades especiais dos alunos <p><i>Componente 1c: Estabelecer Resultados de Ensino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Níveis, sequência e articulação • Clareza • Equilíbrio • Adequação aos diversos alunos <p><i>Componente 1d: Demonstrar Conhecimento dos Recursos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Recursos a serem usados na sala de aula • Recursos para alargar o conhecimento dos conteúdos e o conhecimento pedagógico-didático • Recursos para os alunos <p><i>Componente 1e: Conceber Acções de Ensino Coerentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizagem • Materiais e recursos de ensino • Grupos de ensino e trabalho • Estrutura das aulas e das unidades <p><i>Componente 1f: Conceber a Avaliação dos Alunos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Congruência com os resultados • Critérios e padrões • Concepção de avaliações formativas • Utilização da avaliação para o planeamento 	<p>Domínio 2: O Ambiente da Sala de Aula</p> <p><i>Componente 2a: Criar um Ambiente de Respeito e Harmonia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interação do professor com os alunos • Interações dos alunos com outros alunos <p><i>Componente 2b: Estabelecer uma Cultura de Aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A importância dos conteúdos • Expectativas de aprendizagem e sucesso • Orgulho dos alunos no trabalho <p><i>Componente 2c: Gerir os Procedimentos da Sala de Aula</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão de grupos de ensino • Gestão de transições • Gestão de materiais e acessórios • Desempenho dos deveres extra-ensino • Supervisão de voluntários e assistentes <p><i>Componente 2d: Gerir o Comportamento dos Alunos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Monitorização do comportamento dos alunos • Resposta ao mau comportamento dos alunos <p><i>Componente 2e: Organizar o Espaço Físico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Segurança e acessibilidade • Disposição do mobiliário e uso de recursos físicos

(continua)

Fonte: Danielson, (2010, p. 3).

As componentes que constituem o domínio 3, alusivo à ação de ensinar, e o domínio 4 referente às responsabilidades profissionais, estão, por sua vez, apresentadas no quadro 8 que se segue.

Quadro 8 – Quadro de referência para a prática profissional docente II (continuação)

Domínios, Componentes e Elementos do Quadro de Referência para a Prática Profissional dos Docentes (continuação)	
<p>Domínio 3: Ação de Ensinar</p> <p><i>Componente 3a: Comunicar com os Alunos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas de aprendizagem • Instruções e procedimentos • Explicações de conteúdo • Uso da linguagem oral e escrita <p><i>Componente 3b: Usar Técnicas de Colocação de Perguntas e Discussão</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade das perguntas • Técnicas de discussão • Participação dos alunos <p><i>Componente 3c: Envolver os Alunos na Aprendizagem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividades e trabalhos • Agrupamento dos alunos • Materiais e recursos de ensino • Estrutura e ritmo <p><i>Componente 3d: Usar a Avaliação no Ensino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Critérios de avaliação • Monitorização da aprendizagem dos alunos • Feedback transmitido aos alunos • Auto-avaliação dos alunos e monitorização da evolução <p><i>Componente 3e: Demonstrar Flexibilidade e Capacidade de Resposta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustamento da aula • Reacção aos alunos • Persistência 	<p>Domínio 4: Responsabilidades Profissionais</p> <p><i>Componente 4a: Reflectir acerca da Actividade de Ensinar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisão • Uso na docência futura <p><i>Componente 4b: Manter Registos Rigorosos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de trabalhos pelos alunos • Progressão da aprendizagem dos alunos • Registos relativos a actividades extra-ensino <p><i>Componente 4c: Comunicar com as Famílias</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Informação acerca do programa de ensino • Informação acerca de cada um dos alunos • Envolvimento das famílias no programa de ensino <p><i>Componente 4d: Participar na Comunidade Profissional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações com colegas • Envolvimento numa cultura de investigação profissional • Serviço prestado à escola • Participação em projectos da escola e de organismos educativos regionais e locais <p><i>Componente 4e: Crescimento e Desenvolvimento Profissionais</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do conhecimento dos conteúdos e da competência pedagógico-didáctica • Receptividade ao feedback proporcionado pelos colegas • Serviço prestado à profissão <p><i>Componente 4f: Demonstrar Profissionalismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Integridade e conduta ética • Serviço prestado aos alunos • Defesa dos alunos • Tomada de decisões • Cumprimento dos regulamentos da escola e dos organismos educativos regionais e locais

Fonte: Danielson (2010, p. 4).

Através deste quadro de referência, Danielson (2010) procura identificar os aspetos da responsabilidade do professor e simultaneamente incrementar a comunicação entre docentes acerca da excelência e de uma prática exemplar, pois são estabelecidas definições claras de competência e de procedimentos necessários para, por um lado, garantir a certificação não só dos profissionais principiantes, mas também dos experientes e, deste modo, “(...) constituir a garantia pública de que os membros de uma determinada profissão se regem por padrões profissionais elevados e que exigem o mesmo dos seus colegas” (Danielson, 2010, p. 6).

O profissionalismo docente reveste-se de uma complexidade que implica necessariamente um equilíbrio entre múltiplas funções e competências, a noção de servir o bem comum, o sentido de esforço, respeito e tolerância, o gosto de aprender motivado pelo sentido da criação do futuro, compreende-se facilmente que a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência da formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em educação (Simões & Simões, 1997).

2.5. A qualidade negociada

A escola, enquanto instituição social, enfrenta quotidianamente novos reptos que necessitam de respostas adequadas, nem sempre fáceis de encontrar. Isto explica a perseverança, no século XXI, de vários obstáculos e problemas presentes em diversos setores da escola pública portuguesa.

A massificação do ensino contribuiu em parte para a complexificação de determinadas questões, designadamente o da qualidade educativa. Fernandes relembra que “nos últimos trinta anos, a população escolar aumentou de forma dramática e, acima de tudo, diversificou-se. A massificação e a diversificação da população escolar foram importantes conquistas sociais e obrigaram a modificações profundas no processo educativo” (Fernandes, 2005, p. 15).

Durante muito tempo, a escola foi de facto uma instituição profundamente seletiva e elitista em termos sociais, estando a sua qualidade “(...) assegurada através de um processo sistemático de selecção (social e escolar) dos alunos” (Teodoro, 1997, p. 18). O ensino de massas inverteu esta elitização, introduzindo mudanças significativas no seio da escola, dado que

“(…) escolarizar cem por cento das crianças de um país implica pôr na escola cem por cento das crianças com dificuldades, cem por cento das crianças agressivas, cem por cento das crianças conflituosas, em suma, cem por cento de todos os problemas sociais pendentes, que se convertem assim em problemas escolares” (Esteve, 1995, p. 121).

A existência, entre outras, de competências pedagógicas, científicas e técnicas na escola é um bom indício da procura de qualidade organizacional e profissional, no entanto, estas não são, por si só, uma garantia de que ela seja uma prioridade ou até uma ambição individual ou coletiva por parte da instituição escolar. Murillo relembra que

“El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación y, con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura e desánimo, nos legó una serie de lecciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizá la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces si y sólo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela” (Murillo, 2003, p. 1).

É, por conseguinte, necessário que cada escola procure, a nível organizacional, debater os problemas coletivamente, compreender as diferentes perspetivas dos seus atores, aceitar a multiplicidade de pontos de vista, divulgar as tomadas de decisão e informações à comunidade educativa, manter o diálogo aberto e implementar os procedimentos organizacionais inerentes

à qualidade da educação que pretende promover, determinando criteriosamente os processos, métodos e estratégias essenciais à sua obtenção e manutenção.

Segundo Hernandez, Cruz e Falcão (2000), as pessoas devem mostrar disponibilidade em querer ensinar e aprender em concordância com as estratégias organizacionais da instituição a que pertencem, pois só deste modo é que o processo assume uma dimensão dinâmica e diligente onde se subentende que todos possuem conhecimentos que podem partilhar, ou seja, cada indivíduo, independentemente das suas habilitações académicas ou estatuto socioeconómico, pode ser uma fonte de conhecimento e ter um papel ativo no sucesso da sua instituição. Estes autores sublinham, no entanto, que se esta partilha não for útil às pessoas e, portanto, à organização, ela é insuficiente, sendo, consequentemente, necessário que haja um alinhamento entre os objetivos e as ações das pessoas com os da instituição.

Para Pais, “assistimos a uma *desinstitucionalização* da vida social, não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo facto de serem vias da mudança social” (Pais, 2003, p. 405). Este autor acrescenta que as instituições sociais transformam-se e, por vezes, debilitam-se devido a forças exteriores, que lhe são exógenas, mas também internas, pois, dentro de si mesmas, elas demonstram “(...) uma capacidade endógena de transformação: de si mesmas e do que as rodeia” (Idem).

Pais (2003) defende que as instituições revelam, desde sempre, uma tendência para a crise e até para o declínio que pode ser explicado pelo facto destas possuírem uma natureza mutante e “(...) que a crise pode ou não ser de decadência mas, certamente de *reconstrução*. Ou seja, a mudança social não implica desinstitucionalização, mas *re-institucionalização permanente*” (Ibidem, p. 406).

Fazer bem e, de preferência, sempre, implica uma postura reflexiva, ponderada, atenta e constante onde os verbos planear e delinear tornam-se palavras-chave, pois permitem reduzir e/ou acabar com o imprevisto e a incerteza a nível organizativo, assegurando as condições e recursos essenciais para passar à ação nos diferentes domínios onde é preciso intervir. O controlo dos «outputs» do trabalho desenvolvido, através do conhecimento das necessidades da comunidade escolar e dos «inputs» dos processos, permitem dominar a informação existente, usar os meios adequados e, consequentemente, otimizar os recursos disponíveis.

Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll. & Lagerweij referem que o melhoramento escolar “(...) só será possível se a escola enquanto organização, for capaz de aprender, não apenas ao nível dos indivíduos (...) mas de forma a que a própria escola possa ultrapassar um dado

comportamento ineficaz através de uma colaboração estreita” (Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll. & Lagerweij, 1997, p. 29).

Aspetos como “Globalização, mobilidade, avanços científicos e tecnológicos, provisoriedade do conhecimento, mudança sistemática e contínua são marcas indeléveis da contemporaneidade” (Alarcão & Canha, 2013, p. 50), marcas essas que lançam novos desafios “(...) sobretudo, a necessidade quase paradoxal de estar preparado para o imprevisto, de acompanhar a mudança aprendendo a mudar com ela” (Idem). A valorização e otimismo exagerado no poder renovador e/ou gerador da mudança pode conduzir a um processo totalmente vazio de conteúdo que não alcança os resultados desejados porque, na prática, se a instituição não critica, não questiona, não partilha e não dialoga, a mudança ou não acontece ou não gera os resultados pretendidos a nível organizativo (Alarcão, 2000).

Santos Guerra salienta a importância deste questionamento contínuo quando pergunta

“Como vamos mudar se não nos interrogamos? Como melhorar se não pomos em causa as nossas práticas? Como vamos transformar a realidade se não ouvimos as opiniões dos destinatários da nossa atividade, se não comprovamos o que sucede com a sua aprendizagem?” (Santos Guerra, 2014, p. 129).

Feynman defende que não se deve temer a dúvida, pelo contrário, ela deve ser acolhida, pois cria a possibilidade de um novo potencial para o ser humano, visto que, sabendo que não temos a certeza, detemos a possibilidade de melhorar a situação (Feynman, 2001).

Clímaco salienta que existe a convicção, cada vez mais generalizada, de que a qualidade do sistema escolar não é alcançada pela ocorrência “(...) inesperada ou ocasional dos factores que estão associados à eficácia das escolas ou pela força coerciva dos normativos. Pelo contrário, aquela resulta da mudança de atitudes relativas à própria qualidade educativa e de uma mudança cultural na gestão das escolas” (Clímaco, 1991, p. 88).

Para Freitas e Afonso, todas as mudanças, sejam elas organizacionais ou pedagógicas, devem ser primeiramente debatidas no interior da escola “(...) de forma a que se vá criando uma identidade estruturada nas relações entre todos os actores do espaço educativo e capaz de se relacionar com o exterior” (Freitas & Afonso, 1999, p. 9).

Como vimos no capítulo 1.4.4 – Afirmação de uma cultura colaborativa, o autoritarismo e a coerção não favorecem a atmosfera colaborativa e democrática necessárias à promoção da comunicação e negociação na escola. Glasser considera que é fundamental substituir o “(...) boss-management with lead-management so that we can begin the move to

quality” (Glasser, 1998, p. 26), lembrando também que qualquer mudança nas escolas é um processo socialmente negociado.

Bolívar (2003) refere que não se pode esperar o melhoramento da escola por via de uma mudança dirigida ou imposta ou de prescrições externas, pois isto só é possível quando a escola se converte “(...) numa organização que aprende (“learning organization”) [produzindo] uma aprendizagem organizacional (“organizational learning”)” (Bolívar, 2003, p. 81) que se repercute “(...) na aprendizagem e educação dos alunos – missão última do sistema educativo – mas também dos próprios professores como agentes que provocariam a dita mudança” (Idem).

Para Bolívar, para além de um lugar de trabalho, o estabelecimento de ensino

“(...) só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa. Quer isto dizer que o contexto e as relações de trabalho ensinam e que a organização, como conjunto, aprende a partir da sua própria história e memória como instituição” (Ibidem).

Freitas reforça esta ideia, pois não acredita que seja viável

“(...) introduzir mudanças nas redes de ensino se estas não estiverem inseridas em um desafio que deve ser feito a cada escola no sentido de ela pautar suas demandas por condições de trabalho e, ao mesmo tempo, comprometer-se com o repasse aos seus alunos dos benefícios de tais condições adicionais. Este é o sentido da proposta de qualidade negociada” (Freitas, 2005, p. 928).

Hargreaves e Fullan (2009) consideram que, a nível das escolas, mudar não implica necessariamente inovar ou melhorar, até porque mudar acarreta frequentemente encontrar resistências, internas e externas, e obstáculos de cariz diverso. Estes autores referem, por exemplo, que

“(...) teachers might start an exciting new project with a few equally energetic colleagues, but they get stuck when trying to convert those who are more skeptical. The same problems arise when trying to spread innovative practises (...) principals might try changing the structure of the school by shrinking the number of departments or knocking down walls, but unpersuaded teachers retreat to their comfortable identities and make new walls out of shelves and cupboards” (Hargreaves & Fullan, 2008, p. 1).

Hargreaves e Fullan acrescentam ainda que “many leaders emphasize trust and relationship as the foundation of change, but building them takes time” (Idem) e, por outro lado, salientam que

“Anyone who tries to change something in the world, their colleagues, or themselves has a theory of how to bring about that change. This theory may be implicit or explicit, reflectively aware or blindly willful, but it is a theory of change-in-action that is driven by knowledge, experience, beliefs, and assumptions concerning how and why people change, and what can motivate or support them to do so” (Ibidem, p. 2).

O desempenho da escola relativamente à participação comunitária e envolvimento de todos na concretização dos objetivos definidos coletivamente, assume um papel social e organizativo primordial, pois, não só garante a adequação de projetos às necessidades reais da população, como também contribui para a consolidação da sua autonomia e identidade. Pureza salienta que

“(...) para ser instrumento de educação para a cidadania, a escola se assuma como lugar de cidadania. O primado da participação de todos na gestão democrática da escola, a valorização do associativismo dos professores, dos estudantes, dos pais, e o entrosamento entre a escola e as instituições e comunidades envolventes é um teste forte dessa autocompreensão da escola como lugar de cidadania. (...) é por aqui, pela ideia-guia de cidade educadora, que conseguiremos gerar energias mobilizadoras para melhorar a educação nos próximos anos. E essa mudança ou ocorre na escola como reflexo do seu contexto ou não ocorrerá. (Pureza, 2007, p. 83).

Senge (2006) salienta que as organizações apenas aprendem através de indivíduos que aprendem e, conseqüentemente, não há aprendizagem institucional sem aprendizagem individual, ou seja, a propensão para aprender a nível do indivíduo não será frutífera se a organização onde está inserido não tiver institucionalizado processos de aprendizagem cooperativa. Por conseguinte, certas organizações escolares são mais inteligentes do que outras na gestão e resolução de problemas, dado que, ao promover a reflexão, elas dão e obtêm simultaneamente «feedback» do seu trabalho, otimizam os seus recursos e criam as condições necessárias para a conceção e aplicação de iniciativas e soluções que possam garantir mudanças conducentes a uma qualidade educativa pensada em conjunto e resultante de uma postura reflexiva.

Freitas chama a atenção que não é só o professor que precisa ser reflexivo, mas toda a escola, incluindo gestores, funcionários, alunos e pais, visto que “o individual e o coletivo complementam-se na medida em que é pelo coletivo que o individual também se forma” (Freitas, 2005, p. 929).

Para Alarcão (2000), aprendemos com base em três tipos de interação: interação com a tarefa, interação com os outros e a interação connosco próprios. Em relação à primeira, esta resulta do facto de cada indivíduo aprender de uma forma que lhe é particular “(...) em ciclos sucessivos de reflexão sobre questões que emergem da profissão e de reinvestimento dos frutos

dessa reflexão na prática profissional, ou seja, refletindo sobre a profissão e exercendo a profissão” (Alarcão e Canha, 2013, p. 51).

Quanto à interação com os outros, esta assume uma profunda dimensão social, dado que, como defende Vigotsky (2005), ela nasce da partilha e do cruzamento do nosso conhecimento e do conjunto das nossas experiências pessoais com o conhecimento e as experiências dos outros o que é por si só, a nível colaborativo, um processo gerador de grandes potencialidades que vive do saber experimental e da responsabilidade de todos em relação aos percursos de ação implementados, permitindo a (re)construção do conhecimento que pode estar na raiz do desenvolvimento de mudança de práticas profissionais ou outras. Nesta linha de pensamento Edwards e Mackenzie (2005) falam de «relational agency», conceito que remete para o facto das dinâmicas colaborativas profissionais assentarem na capacidade de cada indivíduo de um grupo perfilar o seu modo de pensar e agir com o dos outros elementos na expectativa de uma melhor compreensão da realidade que o rodeia para melhor agir sobre ela.

Finalmente, a interação connosco próprios remete para dimensões de interioridade e de individualidade, dado que aponta para o caminho que cada um de nós percorre em interação consigo próprio, de acordo com o seu saber, interesses, sonhos, ambições e experiência de vida (Schön, 1983).

Enquanto organização, a escola assume um sentido pleno se, idealmente, resultar de uma vontade coletiva que chama a si toda a comunidade onde está inserida de modo a promover a sua participação na vida escolar, estruturar uma comunicação com outras escolas e/ou instituições – privadas e públicas, envolver o maior número possível de pessoas no processo educativo, quebrar o isolamento e o individualismo, dinamizando-se, portanto, uma teia de relações onde se aposta na qualidade das suas opções educativas.

A escola, nesta perspetiva, torna-se numa comunidade no sentido teorizado por Wenger (1998), ou seja, uma comunidade que se caracteriza: por possuir indivíduos unidos à volta de interesses análogos; por promover oportunidades de participação partilhadas de forma equilibrada; por satisfazer expectativas pessoais e coletivas de forma verosímil e por definir as atitudes individuais e interrelacionais através dos sentimentos de pertença, de confiança mútua e de reconhecimento do outro como par. Isto implica necessariamente uma experiência que se desenvolve no tempo e que resulta da construção de uma história vivida em conjunto, baseada na edificação de espaços propícios para a estruturação de mudanças sustidas no tempo de forma contínua.

Wenger, no entanto, acautela que, por advirem da história de relações entre pessoas, as comunidades não devem ser perspetivadas como mecanismos planeáveis de mudança, mas devem antes ser acompanhadas, de modo a criar, numa perspetiva colaborativa, um campo transparente de ação supervisiva.

A escola, enquanto comunidade de aprendizagem mútua, pode então criar condições favoráveis para uma efetiva comunicação que propicie a reflexão e o cruzamento das diferentes visões intelectuais, morais, culturais e políticas existentes no mesmo espaço para que se possa repensar práticas profissionais, coordenar os planos de ação e conciliar modos de operacionalização de projetos de educação escolar diferentes e até antagónicos (Cosme & Trindade, 2013). A qualidade negociada implica obrigatoriamente um processo dialógico de compromisso com o outro, havendo, portanto, a possibilidade de expressão, de contestação e a equidade de oportunidades e perspetivas.

O conceito de qualidade negociada surge num estudo de Bondioli (2004) onde a autora explicita, como descritor fundamental da sua natureza, o carácter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual/plural, processual e transformador. A qualidade negociada

“(...) não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser” (Bondioli, 2004, p. 14).

Freitas (2005) questiona se a qualidade negociada pode ser alcançada a nível da escola pública, pois aponta, entre outros, aspetos inibidores como: a existência de uma efetiva equidade no atendimento e oferta educativa para todos os estudantes; a subordinação da escola e das outras instituições públicas ao poder político instituído a nível central; a tendência para a privatização do setor público que inevitavelmente altera as regras de funcionamento em termos de gestão, nomeadamente no que diz respeito à contratação de profissionais.

Freitas salienta ainda a «falência» do Estado, conducente a cortes orçamentais e submissão aos interesses particulares de determinados grupos. Este autor, todavia, reconhece que, dentro dos próprios serviços públicos, inclusive na escola pública, existem igualmente muitos obstáculos à qualidade negociada.

Freitas aponta, por um lado, o incumprimento e deliberada incompetência de certos funcionários que faltam ao compromisso com o público, preocupando-se apenas com as suas conveniências particulares. Por outro, denuncia a prática de uma «gerência invertida» por parte

de algumas chefias que, perante a administração central, preferem representar os interesses particulares dos seus funcionários do que conduzir políticas públicas orientadas para a melhoria dos serviços públicos.

Para salvar a escola pública é essencial “(...) mobilizar e motivar cada escola para que ela *construa o seu caminho de melhoria* e, com isso, promova maior organização dos trabalhadores da educação” (Freitas, 2005, p. 928), sensibilizando-os para a importância do seu trabalho, dado que “cada escola deve tornar-se um centro de reflexão sobre si mesma, sobre o seu futuro” (Idem).

No sentido de elevar a sociedade portuguesa “(...) a uma posição de vanguarda na transição para uma plena Sociedade da Informação e do Conhecimento” (Carneiro, 2007, p. 125), Carneiro lança dez pistas que resultam da conjugação da sua leitura e reflexão pessoal do nosso passado coletivo com representações de futuros possíveis.

Destacamos aqui a seguinte: restaurar uma cultura de confiança e reabilitar um sentido de mobilização de base no sistema educativo, pois uma sociedade que suspeita das suas instituições e enfatiza o descrédito da escola e dos seus professores não fará verdadeiras reformas, pois dificilmente terá energia interior para impulsionar agentes de mudança essenciais à mudança. Um dos desafios da escola do século XXI é saber

“(...) how to develop one [theory of action] that can choose between changes, prioritize them, and create coherence among all of them. (...) how do we do the right things well, not get distracted by the wrong things, involve and include everyone who is affected, keep the momentum and the impact going, and prevent burnout by ensuring the change agenda is manageable and coherent?” (Hargreaves & Fullan, 2008, p. 3).

Barroso (1992) salienta que a escola, enquanto organização, não é uma instituição abstrata, impessoal, inerte e incógnita que aparece como uma mera extensão de um sistema educativo que homogeniza realidades locais.

Para cumprir a sua missão de educar, é essencial que tanto o seu passado e história, como as necessidades, ambições e desejos de todos os elementos que a integram, sejam considerados, pois, deste modo, torna-se numa organização consciente, tanto da sua singularidade e especificidades, como da sua alteridade e anacronias em relação ao mundo e ao tempo onde vive e se move, podendo ser uma escola aprendente até porque nas escolas onde se avalia muito mas se transforma pouco, algo está em falta (Guerra, 2007).

Com efeito, se avaliar ajuda a compreender, é inevitável que essa compreensão dê lugar a decisões que impliquem mudança” (Guerra, 2003, p. 19), portanto, Guerra considera

que mais importante do que se pôr a caminho, é saber onde se quer ir, é saber para onde se caminha.

A qualidade negociada associa simultaneamente o desenvolvimento humano e o da sociedade, pois assume-se como um processo continuado, intersistémico e dinâmico, fomentado pelas interações mútuas existentes entre as pessoas, bem como entre estas e o mundo onde estão integradas, perspetiva que remete para o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1996) para o desenvolvimento humano.

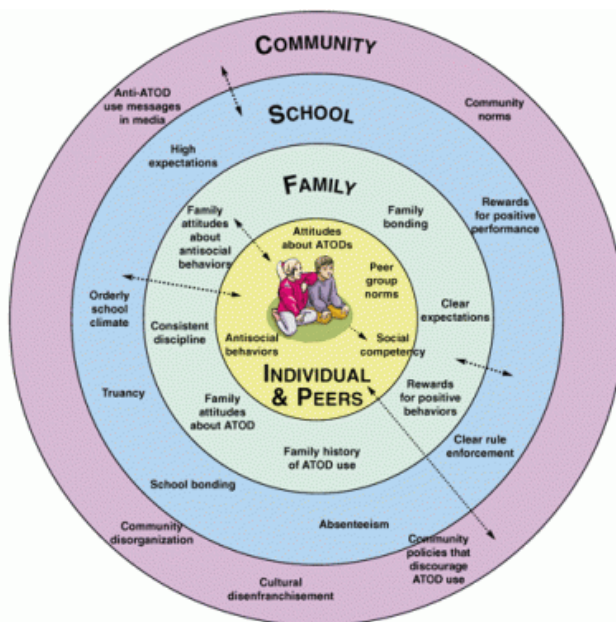
Este modelo implica uma transformação do Homem de forma continuada e multidimensional dentro da unidade de tempo-espço que ocorre a vários níveis, designadamente das ações, percepções e interações do indivíduo com o mundo e que englobam aspetos de natureza biológica, psicológica e ambiental, explicitando que o “(...) human development takes place through processes of progressively more complex reciprocal interaction between the active, evolving biopsychological human organism and the persons, objects, and symbols in its immediate external environment” (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p. 996).

Nesta medida, este modelo assenta, portanto, na certeza de que o que as pessoas são e fazem está dependente de multifacetados processos interativos que, com o decorrer do tempo, se desenvolvem entre as suas características pessoais e os contextos ambientais onde se movem, contextos esses que, por sua vez, se interliguem entre si.

Para mudar o modo das pessoas pensarem e/ou agirem é, por conseguinte, necessário alterar o contexto onde vivem, salientando-se assim, tanto a ideia de capacidade transformadora das pessoas, seja ela pessoal, social e/ou ambiental, como a própria capacidade evolutiva do mundo que as rodeia.

A figura 12 apresenta precisamente a teia interseccionista que se estabelece entre o homem e o mundo subjacente ao modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Figura 12 – Modelo ecológico de Brofenbrenner



Fonte: Laura Plaza (s.d.). Modelo ecológico. Disponível em: <https://infoaccionesocial.wordpress.com/>

Schön (1983) perspectiva igualmente a escola, enquanto organização, como uma entidade viva e orgânica que, através do desenvolvimento das pessoas que nela interagem, desenvolve-se também institucional e organizacionalmente. Este processo de desenvolvimento implica, não só a observação e reflexão da vida e praxis dos profissionais e das suas interações, mas também a identificação das tensões, problemas e questões que assumem um papel crucial na planificação de estratégias e na implementação de planos de ação que permitem intervir na realidade escola.

Santos Guerra relembra que ao não existirem perguntas, dificilmente se irão procurar respostas (Santos Guerra, 2007), daí a premência em determinar de que modo a escola aprende a negociar, a gerir conflitos, a apaziguar divergências, a unir esforços para ultrapassar dificuldades, a solucionar problemas, a conciliar interesses, a conviver com a diferença, a aceitar constantes desafios, a promover oportunidades, a desenvolver competências, a dinamizar valores de cidadania e a compreender a natureza complexa e efêmera do conhecimento. Uma escola regida por regras democráticas de participação, que, consequentemente, respeite a pluralidade, incentive o empenho contínuo de todos, acompanhe permanentemente as estratégias e planos de ação idealizados em conjunto e aposte na negociação dos diferentes pontos de vista como forma de resolução dos problemas, conflitos e tensões, abre caminho para a qualidade negociada, promotora de um comprometimento pessoal genuíno e de um pleno desenvolvimento humano e das suas múltiplas possibilidades.

3. A AVALIAÇÃO DE ESCOLA

O conceito de avaliação «per si» reveste-se de uma natureza profunda e intrinsecamente complexa, resultante, entre outras, de questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas (Dias Sobrinho, 2004), o que explica, em grande parte, a atenção e reflexão que tem merecido nas últimas décadas, sendo hoje, um prolífero campo de investigação onde “many attempts have been made (...) to clarify the meaning of evaluation and expose the distinction between evaluation and other related concepts such as measurement or research” (Nevo, 1986, p. 15).

Terrasêca destaca o facto de que “poder-se-ia recuperar, para a avaliação, a célebre frase de Bourdieu, segundo a qual um ponto de vista, nada mais é senão uma visão a partir de um ponto” (Terrasêca, 2002, p. 219).

A avaliação está, formal ou informalmente, presente em todos os domínios da ação e experiência humanas, sendo implícita, quer ao Homem em si, quer à sociedade em que este se insere, sendo, portanto, inerente à experiência humana (González, 2002) e uma parte indissociável de qualquer empreendimento humano (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 1999). Consequentemente, a avaliação “(...) tem vindo a diferenciar-se, organizar-se, formalizar-se, tecnicizar-se e profissionalizar-se nas mais diversas áreas” (Rodrigues, 1993, p. 18).

Esta complexidade originou um “(...) debate a favor de uma ciência da avaliação (ou uma transdisciplina da avaliação) *versus* a assunção da avaliação como um *campo* (no sentido sociológico)” (Afonso, 2014, p. 488). A defesa da afirmação da avaliação como disciplina ou «transdisciplina» assenta na dificuldade “(...) em determinar a sua área pura, o seu núcleo central de definições, de conceitos integradores, de pressupostos básicos ou de noções relativas aos seus próprios limites” (Fernandes, 2013, p. 18).

Segundo Afonso, este debate assenta numa preocupação em dignificar a avaliação, as suas teorias e metodologias, apesar de defender perspetivas e argumentos diferentes, por oposição à “(...) profundamente redutora e conservadora *avaliocracia* neopositivista, hoje dominante” (Afonso, 2014, p. 488) e que, nas últimas décadas, tem invadido, não só espaços pedagógicos tradicionais como o contexto da sala de aula, mas também as organizações – escolares e não escolares –, o sistema educativo e inclusive a administração pública (Correia, 2005).

Afonso (2008) denuncia a crescente obsessão avaliativa que tem contaminado, tanto o poder local, como o central, pois autarquias e governos defendem políticas e modos de agir imbuídos de uma ideologia avaliativa hegemónica e reducionista no modo como é processado a interpretação, reprodução e recontextualização da mesma. Para este autor, na atualidade, os diferentes usos da avaliação apenas são

“(...) compreensíveis se forem analisadas as interseções (e mesmo contradições) entre as avaliações (relativamente autónomas) ao nível nacional e as avaliações e orientações a que muitos Estados aderem ou se vinculam em decorrência de serem membros de (ou terem relações de proximidade com) agências internacionais como a OCDE – que é, atualmente, um dos principais *think tanks* das políticas educativas a nível mundial, mesmo não sendo uma organização educativa” (Afonso, 2014, p. 490).

Ao abordar a questão da avaliação, Alaíz, Góis e Gonçalves salientam que apesar de não ser ainda possível falar de aceitação universal, há já um vasto consenso em concebê-la como a investigação sistemática do valor/mérito de um determinado objeto, sendo, nesta aceção, “(...) entendida como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões, terminando na formulação de juízos” (Alaíz, Góis & Gonçalves, 2003, p. 9).

Para Guba & Lincoln (1989), não é possível desligar a evolução do conceito de avaliação e dos seus múltiplos significados, nem dos diferentes contextos sócio-históricos onde ocorreram, nem das finalidades que se queriam alcançar ou ainda das convicções filosóficas subjacentes à conceção, desenvolvimento e concretização da avaliação cujas conceptualizações se tornaram, com o decorrer do tempo, cada vez mais complexas e sofisticadas. Estes autores identificam quatro gerações de avaliação ao longo do século XX, o que implica, por sua vez, a identificação de múltiplas perspetivas, abordagens e conceptualizações da avaliação e apontam igualmente para as falhas, dificuldades, dilemas e problemas enfrentados por cada uma destas gerações.

Na primeira geração de avaliação, chamada por geração da medida, predominava uma perspetiva fundamentalmente técnica da avaliação, o que explica a íntima interligação existente entre os conceitos de avaliação e de medida que surgem como sinónimos. É, por exemplo, neste contexto que Alfred Binet (1973) desenvolve o seu trabalho referente à medição da inteligência e das aptidões com rigor e isenção. A segunda geração, denominada de geração da descrição, caracteriza-se pelo facto dos avaliadores, face a objetivos educacionais definidos com antecedência, terem como objetivo primordial descrever padrões de pontos fortes e de pontos fracos. Quanto à terceira geração de avaliação – a geração da formulação de juízos, nasce, no

final da década cinquenta, devido à necessidade de ultrapassar lacunas das gerações de avaliação anteriores. Os avaliadores, para além de manter as funções técnicas e descritivas que já desempenhavam, passam a formular juízos de valor acerca dos objetos de avaliação e, consequentemente, assumem o papel de juízes.

Finalmente, a quarta geração ou geração de rutura de referência construtivista, introduz uma rutura epistemológica com as anteriores, pois não são, à partida, determinados ou estabelecidos quaisquer parâmetros ou enquadramentos, dado que estes resultam de um processo negociado e interativo com os que estão envolvidos na avaliação, designada pelos autores de «responsive», ou seja, recetiva. Do ponto de vista metodológico e epistemológico, a avaliação assume-se como construtivista, sendo perspectivada como um processo de negociação e construção. Kaufmann relembra que “O indivíduo é um processo, mutável, apanhado numa confusão de forças contraditórias (...). É preciso, assim, continuar a compreender: o indivíduo enquanto processo, enquanto confusão de forças contraditórias [que] interioriza, realmente, esquemas de pensamento e de acção” (Kaufmann, 2001, p. 243).

A avaliação, nesta perspetiva, pode promover um processo privilegiado de construção social através de um diálogo crítico que Freire (1977) considera como sendo a essência da ação revolucionária verdadeiramente transformadora, dado que não há dicotomia entre diálogo e ação revolucionária, pelo contrário, o diálogo é a própria essência da ação revolucionária, visto que os atores exercem a sua atividade de forma intersubjetiva sobre um objeto, ou seja, sobre a realidade que os mediatiza, tendo como objetivo último a humanização dos Homens.

Lesne (1984) considera que avaliar é relacionar, explícita ou implicitamente, um referido, ou seja, o que é constatado ou apreendido de forma imediata e/ou o objeto de uma investigação sistemática com um referente que desempenha o papel de norma, de modelo, do que deve ser. Para este autor, a avaliação implica então confrontar o real, ou seja, os factos com o que é desejado ou idealizado, composto de normas, objetivos e critérios que permitem a atribuição de um valor ou de uma utilidade aos dados concretos que constituem o referido.

Stufflebeam e Shinkfield defendem igualmente que a avaliação permite a identificação e obtenção de informação útil e descritiva sobre o valor e mérito, nomeadamente “(...) das metas da planificação, da realização e do impacto de um objectivo determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, permitindo solucionar os problemas de responsabilidade e para promover a compreensão dos fenómenos implicados” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 183).

Castro-Almeida, Le Boterf & Nóvoa (1993) consideram que, na medida em que avaliar é comparar um fenómeno observado (...) com um referencial (critérios, objectivos, etc), importa precisar o quadro de referência do trabalho de avaliação. Trata-se de confrontar a realidade com o que é ‘desejado’ ou ‘esperado’” (Castro-Almeida, Le Boterf & Nóvoa, 1993, p. 127). Estes autores defendem, então, a utilização de diversos tipos de critérios, cuja operacionalização pode variar, são eles: critérios de pertinência que procuram verificar se os objetivos são válidos em relação aos problemas a resolver e aos interesses dos atores envolvidos; critérios de coerência que procuram indagar o grau de adequação entre as decisões tomadas e em que medida os resultados obtidos correspondem aos objetivos fixados; critérios de eficácia que tentam diagnosticar os efeitos das decisões tomadas e em que medida os resultados obtidos correspondem aos objetivos fixados; critérios de eficiência que analisam a relação entre os resultados constatados e os meios – financeiros, humanos, institucionais – mobilizados para os atingir e critérios de oportunidade que visam apreciar em que medida as decisões foram tomadas em tempo útil, obtendo o máximo de efeitos desejados.

O sucesso e a qualidade de uma avaliação dependem, em grande parte, da “(...) utilização de critérios simultaneamente *múltiplos e apropriados*” (Idem) e da utilização de diversas técnicas, já que

“(...) o avaliador não pode deixar de trabalhar através de *comparações e confrontações* sucessivas: umas vezes, graças às informações obtidas por meios indirectos; outras vezes, graças às reflexões produzidas a partir das observações directas, de entrevistas, de reuniões de grupo, da análise institucional, de histórias de vida” (Ibidem, p. 128).

Enquanto processo de regulação, Castro et al. referem que a avaliação assume quatro funções: a operatória, orientada para a ação e a tomada de decisões; a permanente, pois intervém ao longo de todo o ciclo de vida de um projeto e não apenas no seu termo; a participativa, já que associa os atores à procura e à concretização de soluções operatórias, permitindo a confrontação e negociação dos pontos de vista dos atores e efetuando devoluções sistemáticas aos mesmos e, por fim, a função formativa que, através da prática, cria as condições para uma aprendizagem mútua e favorece o diálogo e a tomada de consciência coletiva, ao serviço da eficácia da ação. Estes autores ressaltam, no entanto, que

“A avaliação conduz a resultados *provisórios*, que devem ser submetidos à apreciação dos actores numa perspectiva de diálogo e confrontação. É esta reflexão partilhada que permite testar a *pertinência* e os *fundamentos* das observações e das interpretações propostas. A validação e o aperfeiçoamento da avaliação dependem, em primeira linha, do diálogo entre os actores envolvidos” (Ibidem, 1993, p. 128).

Segundo Luckesi, o ato de avaliar é um ato de conhecer que implica os processos de diagnosticar e decidir, intimamente articulados e indissociáveis, visto que “não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico sem uma decisão é um processo abortado” (Luckesi, 2000, p. 2). O processo de diagnosticar constrói-se a partir da constatação do estado de alguma coisa - um espaço, um projeto, uma ação, uma aprendizagem ou ainda um profissional - e da qualificação do objeto avaliado, tendo em conta as suas propriedades específicas. A partir desta constatação, qualificamos, ou seja, atribuímos uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto. Todavia, esta qualificação não se concretiza no vazio, mas sim a partir de um determinado padrão e critério de qualidade, estabelecido para o objeto em avaliação. O ato de avaliar, por sua vez, não se realiza ou completa sem o ato de decidir que, por sua vez, também não é concretizado num vazio teórico, visto ser feito de acordo com um objetivo que se pretende alcançar. Avaliar, por conseguinte,

“(…) não é um acto impositivo, mas sim um acto dialógico, (...). Desse modo, a avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e mais plena, em qualquer de seus sectores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente” (Luckesi, 2000, p. 3).

A delimitação do âmbito da avaliação institucional caracteriza-se intrinsecamente por uma densa complexidade que nasce no próprio conceito de avaliação cuja natureza múltipla levanta inúmeras questões de natureza diversa. Guerra, a este propósito, afirma que

“A patologia que afecta a avaliação ataca todos e cada uma das suas vertentes. Porque se avalia (e para quê), quem avalia, como avalia, para quem se avalia, quando se avalia, o que se avalia, a quem se avalia, com que critérios se avalia e como se avalia a avaliação” (Santos Guerra, 1993, p. 16).

Costa salienta que, desde o virar deste milénio, a AE tem sido “(…) uma das temáticas que mais têm preenchido as agendas discursivas e acalorado os respectivos debates sobre a educação e a escola” (Costa, 2003, p. 151). Este autor justifica que este crescente agendamento assenta em múltiplas razões que passam pela atribuição de uma maior visibilidade, autonomia e responsabilização às organizações escolares e, consequentemente, à prestação que lhes é pedida por diversos agentes ao “(…) reconhecimento da avaliação como estratégia de melhoria do desempenho dos estabelecimentos de ensino, como mecanismo de gestão ao serviço do seu desenvolvimento organizacional” (Idem, p. 152).

A avaliação preconizada e posta em prática numa escola estabelece uma dinâmica que interfere na práxis de todos, sendo perspectivada como verdade que valida as interações evidenciadas na instituição (Silva, O., 2008). A reconhecida prioridade da avaliação institucional tem crescido, pois “(...) assenta numa perspectiva de evolução e desenvolvimento das instituições de ensino e implica uma cultura de qualidade e excelência das suas práticas desde os órgãos de soberania à atitude crítica da sociedade civil” (Silva, O., 2008, p. 8).

O conceito de AE, por conseguinte, assume também uma densa complexidade enquanto processo, não sendo este nem neutro, nem linear, visto que encerra, na sua essência, uma vertente fortemente dinâmica e ampla que “(...) inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (...), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas” (Afonso, 2014, pp. 488, 489).

Ao falarmos de AE, abordamos aspetos tão diversos como “(...) modelos, formas ou dispositivos de avaliação que, de forma isolada ou fragmentária, estão disponíveis e em concretização no campo escolar (tal como em diferentes contextos sociais e organizacionais)” (Idem, p. 491) cuja problematização pode contribuir para aprofundar criticamente

“(...) as interações, interseções, justaposições e consequências, dificilmente isentas de tensões e contradições, que se desenvolvem ou podem desenvolver, de modo intencional ou não intencional, entre os diferentes modelos, formas ou dispositivos de avaliação que vigoram num determinado sistema de ensino ou que são impostos por uma determinada política educativa” (Ibidem).

Debruçarmo-nos sobre a AE é, consequentemente, “(...) situarmo-nos num vasto campo de pesquisa que inclui dimensões e pressupostos políticos, históricos, pedagógicos, organizacionais, de gestão – cada um dos quais com diversos enfoques e teorizações subjacentes” (Costa & Ventura, 2005, p. 149).

A AE é um processo que implica a procura e recolha de informações e a sua comunicação aos elementos envolvidos no processo de ensino, mas para estas informações serem relevantes e úteis à comunidade educativa devem respeitar determinados critérios. Cronbach (1982) destaca, entre outros, a clareza, a oportunidade, a disponibilidade, a exatidão, a validade e a amplitude, critério esse que gere um vasto leque de possibilidades de alternativas.

Kemmis (1986) realça igualmente a necessidade do processo de AE englobar todas as componentes da educação, de modo a, entre outros, proporcionar, obter, organizar e projetar informações que favoreçam a participação crítica de todos os envolvidos no processo. Tendo

em conta este objetivo, este autor defende uma série de princípios básicos inerentes à avaliação, tais como: autonomia e responsabilidade; racionalidade e sensatez, comunidade de interesses; pluralidade de perspectivas de critérios de avaliação, fomentado pelo debate de ideias a nível interno e externo, e adaptação que permite agilizar e aperfeiçoar a aplicabilidade do processo de avaliação.

Clímaco considera importante determinar a informação que permite descrever com coerência

“(...) as características sistémicas essenciais das escolas, que contribui para as tornar instituições cognoscíveis e compreensíveis e que pode explicar ou prever as diferenças de desempenho entre estabelecimentos de ensino. Um sistema de informação de qualidade desenvolve “conhecimento” e gera capacidade de acção e intervenção. Porém estas dependem do significado e da relevância que o conhecimento produzido tiver para o conjunto dos actores” (Clímaco, 1991, p. 89).

O poder da avaliação, a nível institucional, resulta igualmente da importância que ela assume enquanto instrumento de inclusão ou exclusão de opções, estratégias, projetos, metodologias e planos de ação, entre outros, mas também porque promove um “(...) processo profunda e eminentemente comunicacional: do sistema com os utentes, das organizações com os seus públicos, das escolas com as comunidades, das instituições com a comunidade civil” (Terrasêca, 2002, p. 106).

O espaço da escola pública tem estado, cada vez mais, sujeito a uma constante pressão, resultante, quer do maior controlo a nível do poder central, quer da inflação do discurso de avaliação, essencialmente orientado para a produção de bons índices a nível de resultados escolares, o que o distancia do conceito de avaliação vocacionado para a concretização efetiva de aprendizagens (Sordi, 2012).

A este propósito, Sordi refere que se os processos de «accountability» aplicados nas escolas e na prática dos seus profissionais têm sido ostentados como inevitáveis e “Se a regulação da qualidade das escolas deve ser assumida como política pública, cumpre [então] cuidar da forma como esta é concebida, implementada e avaliada” (Sordi, 2012, p. 163). A autora, por conseguinte, considera imperativo saber quem é que avalia a avaliação devido às consequências que estas políticas de avaliação acarretam a nível institucional e as intenções que estas práticas espelham e/ou ocultam.

A AE deve ser compreendida “(...) não só como um processo de produzir informação conducente à formulação de juízos de valor e ao controle, mas como estratégia inovadora para a introdução dos próprios processos de mudança e como seu instrumento orientador” (Clímaco,

1992, p. 14). Estrela e Nóvoa (1993) partilham esta opinião, pois consideram que a AE não serve apenas para julgar, mas também para inovar, bem como procurar assegurar o princípio de igualdade à diferença, a valorização das diversas realidades socioculturais, o princípio da igualdade de acesso à educação e aos seus benefícios no sentido de nivelar as assimetrias existentes a nível educativo no território nacional.

O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999) postula igualmente uma dimensão valorativa da avaliação ao perspectivá-la como uma apreciação contínua do valor do mérito de um determinado objeto. Neste sentido, o Joint Committee considera que a avaliação deve ser usada a nível educacional, nomeadamente no desenvolvimento dos resultados, assentando nas seguintes dimensões: utilidade para permitir um melhor conhecimento e aperfeiçoamento das características do ensino; viabilidade para implementar procedimentos exequíveis; ética para respeitar os direitos dos indivíduos e os compromissos assumidos e exatidão para eliminar influências que possam pôr em causa a validade dos resultados obtidos e respetivas conclusões.

Proença refere que é favorável à AE, desde que esta seja feita com mecanismos credíveis e, a este respeito, destaca que, por um lado, há a avaliação geral das escolas propriamente dita, a que se refere como “(...) avaliação bruta em termos do que é a instituição” (Proença, 2007, p. 174) e, por outro, há o saber para que serve esta avaliação.

A avaliação deve ser perspectivada como sendo “(...) mais um *sistema de acção do que um julgamento sobre a acção*” (Castro-Almeida et al., 1993, p. 124), dado que se reveste de “(...) um carácter permanente, operativo, participativo e formativo, trata-se mais de uma dinâmica de serviço, de apoio e de orientação (ou de reorientação) das actividades do que de um processo de controlo” (Idem).

A este respeito, Santos Guerra defende que quando à escola é imposta a obrigatoriedade de realizar uma avaliação ou de ser submetida a uma avaliação externa de forma totalmente exterior e hierárquica, próxima de modelos de prestação de contas ou de «accountability», esta iniciativa “(...) tem uma escassa potencialidade transformadora. Em primeiro lugar, porque gera resistências; em segundo, porque não implica os protagonistas; em terceiro, porque habitua a que as decisões de mudança provenham de agentes externos” (Santos Guerra, 2002a, p. 275).

Na ótica de Silva, O., a AE garante, não só a aprendizagem, mas também um ensino de qualidade capaz de fomentar o saber, o saber ser e saber fazer consciente nos estudantes, pois, ao ser perspectivada como um processo regulador de comportamentos e de inserção do

indivíduo no seu meio, ela pode “(...) responder criteriosamente às exigências de uma sociedade em constante mutação” (Silva, O., 2008, p. 5), sendo “(...) relevante para o processo individual de cada um e de qualquer instituição” (Idem). A avaliação institucional, deste modo, pode otimizar as relações, o sucesso escolar e o entrelaçar dos diferentes eixos constituintes das escolas, remetendo “(...) para uma apreciação e/ou observação do *modus faciendi* desenhado num espaço e num tempo histórico no qual nos identificamos enquanto actores e actantes no processo de ensino/aprendizagem e responsáveis pela construção social actualizada” (Ibidem, p. 9).

Díaz refere que é crucial “(...) estimular as escolas para que incorporem a cultura de avaliação e melhoria, com vista a adequar a sua estrutura e o seu funcionamento às novas exigências de qualidade solicitadas pela sociedade” (Díaz, 2003, p. 58). O desenvolvimento de uma atitude reflexiva de toda a comunidade educativa e a aposta na avaliação institucional da escola, quer a nível interno como externo, podem, de facto, tornar a escola num espaço de promoção contínua de aprendizagens e de qualidade educativa (CNE, 2005), perspectivada como “(...) necessidade de satisfazer as expectativas crescentes dos alunos, pais, encarregados de educação, e cidadãos em geral que encontram na globalização e na sociedade de informação, desafios crescentes” (Dias & Melão, 2009, p. 194).

As escolas, por conseguinte, necessitam forçosamente de práticas de diálogo, pois o «faz de conta» só conduz ao desperdício de recursos, humanos e materiais, e sobretudo de oportunidades, dado que esta postura, ancorada numa lógica de autojustificação e receio de pôr em prática novos processos e ações, apenas fossiliza a escola (CNE, 2005). A avaliação de uma organização educativa, sobretudo quando pública,

“(...) deve guiar-se por valores e princípios fundamentais, entre os quais, a participação, o diálogo, a transparência, a justiça, e o rigor metodológico e ético, visando o conhecimento, o mais objectivo possível, das orientações e meso-políticas definidas, e a compreensão dos processos pedagógicos, científicos, administrativos, relacionais, ou quaisquer outros, que estejam, directa ou indirectamente, articulados com a educação” (Afonso, 2010a, p. 356).

De acordo com o estipulado na legislação em vigor sobre a AE, que será analisada nos próximos capítulos, procura-se, na atualidade, dar ênfase, quer ao desenvolvimento profissional e à valorização da dimensão formativa dos diversos profissionais da educação, quer à qualidade educativa e da escola, procurando-se promover, assim, uma dialética social positiva, traduzida numa densa teia de relações interativas dentro das comunidades educativas. Rejeita-se, assim, pelo menos oficialmente, a ideia de controlo e/ou desconfiança do trabalho docente ou das

práticas avaliativas em vigor nas escolas ou ainda do espartilhamento da autonomia da escola pública.

As convicções, anseios e desafios que pautam o século XXI a nível da educação, pedem uma política pública nacional que, idealmente, aponta para uma cultura de avaliação institucional, que contribua para a qualidade de ensino nas escolas, o reforço da autonomia, o envolvimento da comunidade educativa no sucesso escolar dos estudantes e uma liderança democrática a nível organizacional.

A avaliação institucional deve, por conseguinte, ser conduzida no sentido de reforçar a melhoria da educação “(...) e, como tal, é necessário entendê-la também como um acto formativo, como um caminho a percorrer, apoiado em projectos de melhoria, de lideranças eficazes, de qualidade de ensino, de melhores aprendizagens e de profundas interacções sistémicas locais” (Pinho, 2011, p. 24).

3.1. A avaliação externa: Enquadramento e procedimentos legais

Concretizar as finalidades da educação estipuladas na LBSE (1986), referidas no capítulo 1.1, não é tarefa fácil, não podendo, portanto, ser encarado de forma leviana, já que implica a existência e dinamização de práticas avaliativas da escola. Santos Guerra salienta que

“As escolas vivem independentemente do seu êxito. E, mais ainda, sem necessidade de conhecer e definir em que consiste precisamente esse êxito. Toda a avaliação que se realiza no seu seio tem como objectivo a aprendizagem dos alunos. Mesmo assim, esta avaliação requereria uma ampliação do objectivo, já que uma parte substancial do trabalho dos alunos depende da organização, dos meios, da intervenção coordenada e do clima da instituição onde são realizados” (Santos Guerra, 2002a, p. 270).

Até 1979 não há referências significativas à avaliação de escola perspectivada enquanto organização. O Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro cria a IGE, descrevendo-a no capítulo I, artigo 2.º, como um “(...) serviço de *contrôle* pedagógico, administrativo-financeiro e disciplinar no subsistema do ensino não superior” (Decreto-Lei n.º 540/79, de 31 de dezembro, Diário da República, n.º 300/1979, 11.º Suplemento, Série I, p. 3478-(283)) com competências diversas, estipuladas no artigo 3.º do mesmo capítulo, nomeadamente: “a) Acompanhar com regularidade o funcionamento (...) dos estabelecimentos de ensino (...) velando pela qualidade do ensino e pela eficiência administrativa” (Idem); “h) Verificar e assegurar uma articulação sequencial harmónica entre os diversos graus de ensino, nomeadamente no que se refere às

estruturas curriculares, programas, instrumentos didáticos, processos e técnicas pedagógico-didáticas e avaliação” (Ibidem, p. 3478-(284)); “j) Superintender na avaliação de todos os aspectos ligados à gestão dos estabelecimentos de ensino (...)” (Ibidem) e “m) Corrigir e superar, com prontidão, deficiências e anomalias pontuais, intervindo disciplinarmente sempre que se mostrar indispensável ou lhe for determinado” (Ibidem).

A nível educativo, Portugal testemunha, em 1986, o nascimento da LBSE, documento que irá alterar definitivamente o modo de perspetivar a escola com “(...) repercussões importantes para a evolução futura do sistema de ensino” (Pardal et al., 2003, p 105). Neste documento, perpassa uma evidente preocupação em avaliar, designadamente na alínea *b*) do artigo 44.º que define a coordenação e avaliação da execução das medidas da política educativa a desenvolver de forma descentralizada; o ponto 1 do artigo 49.º que estabelece a avaliação continuada do sistema educativo, tendo em conta aspetos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos, económicos, financeiros, político administrativos e culturais ou ainda o ponto 1 do artigo 52.º que estipula a criação de estruturas para assegurar e apoiar adequadamente atividades de desenvolvimento curricular, de fomento da inovação e de avaliação do sistema e das atividades educativas.

No fim da década de 80, manifesta-se a intenção de reduzir a tomada de decisões a nível central por parte da Administração Educacional, impulsionando-se as escolas a tomarem decisões estratégicas em áreas como a gestão do currículo, dos tempos letivos e da ocupação de espaços; a organização de atividades de complemento curricular, de animação socioeducativa dos tempos livres ou de desporto escolar; o desenvolvimento de projetos pedagógicos e ainda o estabelecimento de parcerias entre escolas para a criação de centros de recursos educativos e de formação, entre outros.

O reconhecimento de uma certa autonomia da escola referente à questão da sua avaliação surge, finalmente, em 1989, através de uma legislação que contempla algumas competências (Rocha 1999). Destacamos, por exemplo, o reconhecimento da competência de diagnosticar necessidades de formação dos professores, contemplada no Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro, artigo 30.º, n.º 1 e no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigo 14.º, alínea *b*); a competência de diagnosticar as necessidades de pessoal não docente, em termos quantitativos e qualitativos e as necessidades de apoios socioeducativos a alunos – Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, artigos 19.º, alínea *a*) e 20.º, alínea *a*), respetivamente, e ainda a competência de avaliar o desempenho e o serviço docente – artigo 14.º, alínea *j*) do mesmo decreto.

Apesar desta mudança conceptual da escola, em termos legislativos, manteve-se, até 1992, a tendência de conceber a escola, enquanto espaço de avaliação, como uma realidade quase marginal do sistema educativo, não sendo, portanto, entendida como uma organização realmente autónoma caracterizada por uma singularidade própria e contexto específico interno cujo conhecimento permite um desenvolvimento mais adequado a cada escola.

As competências específicas das estruturas de orientação educativa são estabelecidas com a Portaria n.º 921/92, de 23 de setembro de 1992 que representa um passo significativo, quer para o conceito de escola enquanto organização autónoma, quer para o de avaliação da escola. De facto, este documento, por um lado, reconhece que os avaliadores são órgãos intermédios da escola, designadamente os departamentos e chefes de departamento curricular, os conselhos de turma e os diretores de turma. Por outro, os objetos da avaliação são documentos institucionais da escola, alínea *l*) do artigo 3.º e alínea *d*) do artigo 5.º e das turmas, alíneas *b*) e *m*) do artigo 8.º, a saber: o PE, o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno (RI) e os projetos interdisciplinares.

Porém, tanto esta Portaria, como a legislação produzida de 1992 a 1995 não obtiveram os efeitos pretendidos, pois não aprofundaram, nem consolidaram as orientações nelas previstas em relação à escola enquanto organização específica e orgânica e à sua avaliação.

A nível exemplificativo, os vários decretos-lei publicados em 26 de abril de 1993, tais como: o Decreto-Lei n.º 133/93 sobre a Lei Orgânica do Ministério da Educação; o Decreto-Lei n.º 137/93 sobre a Orgânica do Departamento do Ensino Secundário; Decreto-Lei n.º 138/93 sobre a Orgânica do Ensino Básico; o Decreto-Lei n.º 139/93 sobre a Orgânica de Gestão dos Recursos Educativos; o Decreto-Lei n.º 141/93 sobre a Orgânica das Direções Regionais de Educação e o Decreto-Lei n.º 140/93 sobre a Orgânica da Inspeção-Geral da Educação, não só atribuem as funções de acompanhamento, fiscalização, controlo, diagnóstico e melhoria das escolas essencialmente a entidades ou organismos centrais do ME, como também escolhem diversos objetos de avaliação como o sistema educativo, os vários níveis de ensino ou ainda os diferentes setores do sistema educativo e os seus problemas, mas nunca as escolas em si.

A Portaria n.º 572/93, de 2 de junho define os objetivos, a estrutura e a composição dos núcleos de coordenação da IGE, mas, mais uma vez, não altera a orientação da legislação publicada em 26 de abril, anteriormente referida, pois, por exemplo, na alínea *a*) do artigo 2.º é atribuída ao Núcleo de Inspeção Técnico-Pedagógica a competência de promover o controlo da qualidade pedagógica da educação dos ensinos básico e secundário da rede pública e na alínea *a*) do artigo 3.º é conferido ao Núcleo de Inspeção Administrativa e Financeira a competência

de promover o controlo da eficiência da gestão administrativa e financeira dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Por sua vez, o Decreto-Lei n.º 271/95, de 23 de outubro, que reestrutura a Orgânica da IGE, não opera uma mudança significativa a nível da autonomia e centralidade das escolas, dado que os avaliadores pertencem a serviços centrais do ME e o seu objeto central de análise, controlo e melhoria continua a ser o sistema educativo.

É com o Pacto Educativo para o Futuro, em 1996, que, a nível legislativo, se verifica uma certa abertura para o reconhecimento da centralidade da escola no sistema educativo português e para a valorização da importância da AE. Este documento surge como base de discussão das questões consideradas essenciais da Educação em Portugal de modo a chegar-se a um acordo interpartidário e social relativamente à orientação futura da política educativa nacional (Benavente, 2004).

No ponto 3 deste documento são apresentadas várias estratégias para: melhorar a imagem pública da escola e da sua função educativa; colocar a escola no centro das preocupações e do interesse dos portugueses e desenvolver os níveis de autonomia das escolas. O ponto 3.6 garante a universalização da educação básica de qualidade, implicando a definição de “(...) denominadores comuns quanto a currículos, dispositivos pedagógicos e padrões de avaliação e certificação, segundo o modelo de uma escolaridade básica única, mas não uniforme, conferindo espaços de autonomia às escolas para encontrarem as suas próprias soluções” (Benavente, 2004, p. 100). Este objetivo estratégico remete para o princípio de que a escola é um lugar nuclear do processo educativo, princípio igualmente definido no Pacto Educativo. Este documento também enumera, no ponto 4, dez compromissos de ação, nomeadamente:

- “a) “Fazer da Escola o centro privilegiado das políticas educativas: (...) Celebração de contratos de autonomia entre as escolas e o Ministério da Educação (...); Aperfeiçoamento dos modelos de gestão escolar que favoreçam a participação dos professores, dos pais (...) com institucionalização de mecanismos de protecção ao “voluntariado social” que possibilitem a efectiva participação dos pais na educação dos filhos e na vida das escolas”;
- b) “Melhorar a qualidade do processo educativo: (...) Desenvolvimento de um programa de modernização da administração do sistema educativo nos domínios do “planeamento estratégico”, do “acompanhamento”, da “auditoria” e “consultoria” às escolas na avaliação externa e monitorização do funcionamento do sistema e das escolas” (Idem, p. 101).

Na consciência de que a educação é assunto de todos, o Pacto Educativo para o Futuro apela todos os seus parceiros sociais, desde os organismos da administração central, os sindicatos, as fundações e instituições/sociedades de natureza cultural, científica e pedagógica

aos municípios/autarquias, associações de pais, de professores e de estudantes a trabalharem juntos no sentido de melhorar a qualidade do processo educativo.

Seguem-se outros documentos fundamentais a nível legislativo para a consagração da centralidade da escola, bem como para a afirmação e consolidação da escola enquanto organização como objeto de avaliação em Portugal. Destacamos os seguintes: o Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho de 1997 que aprofunda a autonomia das escolas, através da estimulação da sua participação no reordenamento da rede da educação, no desenvolvimento de projetos educativos de escola e na concretização de opções organizativas adequadas às suas necessidades; o Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, projeto de Decreto-Lei para consulta pública, apresentado ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 20 de junho de 1997 e o Projeto de Autonomia e Gestão das Escolas, apresentado para discussão pública em janeiro de 1998, onde, na alínea *h*) do artigo 9.º, se atribui à Assembleia de Escola a competência de supervisionar o processo de avaliação interna da escola e realizar a análise dos respetivos resultados.

Barroso faz uma ressalva importante em relação à questão do reforço da centralidade das escolas e da sua autonomia, dado que considera que estas não devem ser encaradas como

“(…) uma forma do Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas sim o reconhecimento de que, em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas (reunindo professores, outros funcionários, alunos, pais e outros elementos da comunidade) podem gerir melhor que a administração central ou regional, certos recursos” (Barroso, 1997, p. III).

Para este autor, a transferência de maiores competências para a escola deve “(…) realizar-se no quadro de um processo de mudança sustentada, quer através da acção directa de serviços especializados da administração central e regional, quer no âmbito de protocolos elaborados entre as escolas e outras instituições com competências neste domínio” (Idem).

Afonso refere que as políticas de AEE acompanham necessariamente as políticas de promoção da autonomia, logo, a nível das escolas, é relevante a implementação de práticas avaliativas diversas, dado que

“A transferência de poderes para a escola aumenta a responsabilização e o escrutínio público sobre a escola, na medida em que a atenção da opinião pública tende a orientar-se para onde as decisões são tomadas. Em consequência, a promoção da autonomia cria condições favoráveis à intensificação de dois tipos de avaliação externa das escolas. Por um lado, verifica-se um reforço da avaliação institucional por via de serviços próprios como a IGE, ou por via de dispositivos concretos como a publicação dos resultados escolares (...). Por outro

lado, a autonomia das escolas tende a funcionar como um incentivo para o desenvolvimento da avaliação informal das escolas por parte da sociedade civil” (Afonso, 2000, p. 211).

A existência de uma legislação promotora da centralidade da escola enquanto organização e criadora de condições para a autonomia e avaliação da mesma é hoje, em Portugal, um facto, assentando a sua importância em questões de índole sociocultural, económica, política, administrativa e é claro científico-pedagógica.

A IGE, hoje designada por Inspeção Geral de Educação e Ciência – IGEC, é um serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, cuja ação abrange todo o território nacional, à exceção das regiões autónomas dos Açores e da Madeira. Tem, entre outras, a incumbência de dar continuidade ao programa nacional de AEE, exercendo, portanto, a sua atividade junto dos estabelecimentos de educação pré-escolar, de ensino básico e secundário e dos seus respetivos agrupamentos e centros de formação das associações de escolas pertencentes à rede pública, bem como dos estabelecimentos das redes privada, cooperativa e solidária e das escolas portuguesas e dos estabelecimentos de ensino da língua portuguesa no estrangeiro.

O programa nacional de AEE foi desenvolvido no quadro da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define orientações gerais para a autoavaliação ou avaliação interna, realizada por cada escola ou agrupamento de escolas e a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa.

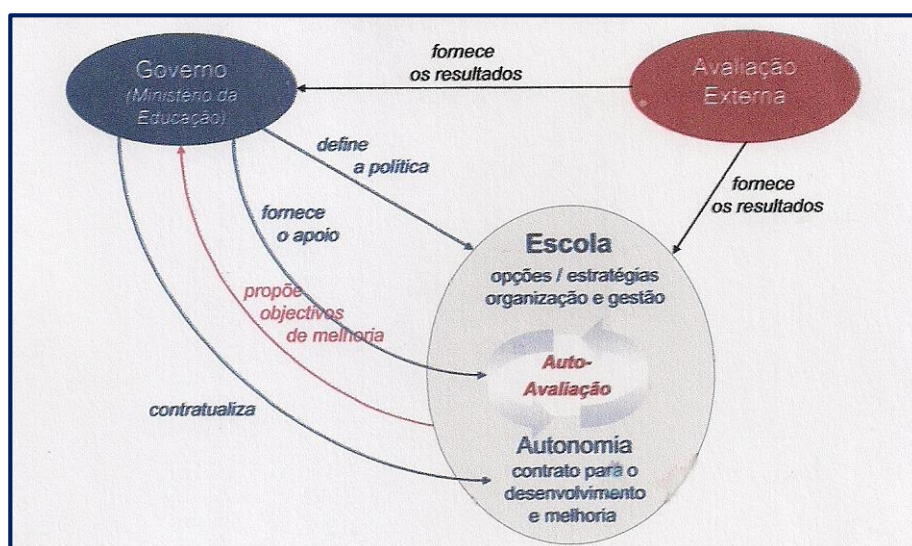
Esta lei formaliza, no artigo 3.º, a prossecução de uma série de objetivos essenciais à construção de uma escola pública de qualidade, promotora de aprendizagens de qualidade com profissionais de qualidade.

A nível exemplificativo, realçamos os objetivos estipulados nas alíneas: “a) Promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia, (...) e assegurar a disponibilidade de informação de gestão daquele sistema”; “c) Assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas”; “h) Promover uma cultura de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos” e “i) Participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, Diário da República, n.º 294, Série A, p. 7952).

No âmbito da ação da AE, inicia-se, em 2006, a implementação de um projeto-piloto que abrangeu 24 escolas. Para este efeito, o Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, cria e nomeia um Grupo de Trabalho (GT), dotado de autonomia técnico-científica e funcional, outorgando-lhe um conjunto de atribuições, das quais, salientamos a definição de referenciais para a AA e para a avaliação externa dos estabelecimentos de ensino do pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, a usar no ciclo de Avaliação Externa das Escolas 2006-2011.

Este GT considerou essencial que, na prática, a implementação do processo de avaliação externa garantisse a natureza complementar existente entre a avaliação externa e a autoavaliação, devendo, portanto, existir uma boa articulação entre ambas, bem como com o processo de autonomia da escola. A figura 13, que se segue, esquematiza precisamente o modo como o GT articulou estas questões.

Figura 13 – Articulação entre os processos de avaliação externa, autoavaliação e autonomia da escola



Fonte: Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas (2006, p. 2).

Após a etapa de conceção e de experimentação, anteriormente descrita, a IGE fica incumbida de dar continuidade e concretizar o programa nacional de AEE, com base no Despacho n.º 28692/2007, de 19 de dezembro, que incide nas escolas públicas que oferecem a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

O desenvolvimento da atividade de AEE pela IGE, é consignada como sua competência no Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho que, para além de aprovar a orgânica da IGE, consigna, no ponto 1 do artigo 3.º, a missão da IGE, ou seja, "(...) assegurar o controlo, a auditoria e a fiscalização do funcionamento do sistema educativo no âmbito da

educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como dos serviços e organismos do ME” (Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, Diário da República, n.º 146, Série I, p. 4902-(21)), assegurando também o serviço jurídico contencioso que decorre da prossecução desta missão. O ponto 2 do mesmo artigo, por sua vez, determina as atribuições da IGE, das quais destacamos as alíneas:

- “a) Assegurar a qualidade do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extraescolar, designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação”;
- “c) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de acções de inspecção e de auditoria”;
- “h) Propor medidas que visem a melhoria do sistema educativo” [e]
- “i) Participar no processo de avaliação das escolas e apoiar o desenvolvimento das actividades com ele relacionadas” (Idem).

Este decreto irá, posteriormente, sofrer algumas alterações, nomeadamente com o Decreto Regulamentar n.º 16/2009, de 2 de setembro que altera alguns pontos dos artigos 4.º, 5.º e 6.º. Quanto ao GT, Barreira, Bidarra e Vaz-Rebello salientam que este teve em consideração experiências nacionais e internacionais para a construção do referencial da AEE,

“(…) sendo de realçar a Avaliação Integrada das Escolas realizada pela IGE entre 1999 e 2002, o modelo *European Foundation for Quality Management* (EFQM) e a metodologia desenvolvida pela Inspeção de Educação Escocesa em *How Good is Our School*, criado em 1991, revista em 2002 e reeditada em 2007 com o subtítulo *The Journey to Excellence*, a qual inspirou decisivamente a construção do actual quadro de referência da AEE em Portugal” (Barreira, Bidarra & Vaz-Rebello, 2011, p. 82).

Como referido em capítulos anteriores, o novo modelo de gestão das escolas portuguesas surge com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril que, em termos de gestão escolar, introduz a existência de um Diretor para as escolas públicas, tendo como principal objetivo dar uma maior visibilidade e uma melhor prestação de contas à comunidade educativa.

O Despacho Conjunto n.º 370/2006, de 3 de maio, para além de criar um GT para a AE, aprova um modelo de avaliação com cinco domínios-chave: 1) resultados; 2) prestação de serviço educativo; 3) organização e gestão escolar; 4) liderança; 5) capacidade de auto-regulação e progresso da escola.

O GT construiu, portanto, um quadro de referência da AE que, além de definir pormenorizadamente o que se quer avaliar, estrutura cinco domínios que incluem entre dois e cinco subdomínios ou fatores, num total de 19, constituindo a base do programa da AEE, levado a cabo pelo ME através da ação da IGE. O quadro 9, que se segue, apresenta, de forma sintética,

os domínios e respetivos fatores constituintes do quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos 2009-2010.

Quadro 9 – Quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos 2009-2010

DOMÍNIOS	FATORES
I – RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesso académico • Participação e desenvolvimento cívico • Comportamento e disciplina • Valorização e impacto das aprendizagens
II – PRESTAÇÃO DO SERVIÇO EDUCATIVO	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação e sequencialidade • Acompanhamento da prática letiva em sala de aula • Diferenciação e apoios • Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem
III – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Conceção, planeamento e desenvolvimento da atividade • Gestão dos recursos humanos • Gestão dos recursos materiais e financeiros • Participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa • Equidade e justiça
IV – LIDERANÇA	<ul style="list-style-type: none"> • Visão e estratégia • Motivação e empenho • Abertura à inovação • Parcerias, protocolos e projetos
V – CAPACIDADE DE AUTOREGULAÇÃO E MELHORIA DA ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Autoavaliação • Sustentabilidade do progresso

Resumindo, o domínio dos resultados aponta para de que modo a escola conhece os seus resultados, quais são e o que faz para os garantir; o da prestação do serviço educativo, por sua vez, descreve que serviço educativo presta a escola para obter esses resultados e como o presta; o da organização e gestão escolar remete para de que forma a escola é organizada e gerida para prestar o serviço educativo; o da liderança clarifica a visão e estratégia(s) subjacentes à organização e gestão da escola e, finalmente, o da capacidade de autorregulação e melhoria da escola salienta de que forma a escola garante o controlo e a melhoria deste processo. As classificações dos cinco domínios e fatores que constituem o quadro de referência são atribuídas numa escala qualitativa com quatro níveis: Muito Bom; Bom, Suficiente e Insuficiente. Barreira et al. referem que a diferenciação “(...) entre estes níveis faz-se pelo balanço entre o número de pontos fortes e fracos, pelo carácter mais ou menos generalizados das acções e procedimentos adoptados pela unidade de gestão e pelo respectivo impacto na melhoria dos resultados dos alunos” (Idem, p. 83).

Para além de definir os domínios e respetivos fatores, o quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos apresenta igualmente um conjunto de questões

orientadoras ou, por outras palavras, perguntas ilustrativas do entendimento de cada um dos fatores inseridos em cada domínio.

No quadro 10, apresentamos quatro perguntas para cada um dos fatores definidos no primeiro domínio – resultados. Estas foram selecionadas no quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos 2009-2010. Salientamos que a IGE elaborou perguntas orientadoras para os cinco domínios a fim de esclarecer o entendimento pretendido e os aspetos a serem percecionados para cada um dos fatores definidos em cada um dos domínios.

Quadro 10 – Perguntas ilustrativas para o entendimento do domínio I – Resultados

I – DOMÍNIO RESULTADOS	
FATORES	PERGUNTAS ILUSTRATIVAS
SUCESSO ACADÉMICO	<ul style="list-style-type: none"> • Como têm evoluído os resultados escolares nos últimos anos? • Em que áreas se observam progressos nas aprendizagens e nos resultados? • Como se comparam os resultados da escola com os de outras escolas? • Como se comparam os resultados da avaliação interna com os da avaliação externa?
PARTICIPAÇÃO DESENVOLVIMENTO CÍVICO E	<ul style="list-style-type: none"> • Em que medida os alunos são envolvidos, em função da sua faixa etária, na elaboração e discussão do PE e curricular da Escola/Agrupamento? • Que tipo de responsabilidades concretas na vida da escola são atribuídas aos alunos? • Os alunos têm uma forte identificação com a escola? Que iniciativas toma a escola no sentido de fomentar essa identificação e como a observa? • Como se estimula e valoriza os pequenos e grandes sucessos individuais?
COMPORTAMENTO DISCIPLINA E	<ul style="list-style-type: none"> • Os alunos têm, em geral, um comportamento disciplinado? • Conhecem e cumprem as regras de funcionamento da escola? • Os casos mais problemáticos são tratados de forma a afetar, em geral os outros alunos e a aprendizagem? • Como se fomenta a disciplina, a assiduidade e a pontualidade como componentes de educação?
VALORIZAÇÃO IMPACTO APRENDIZAGENS E DAS	<ul style="list-style-type: none"> • Que importância se atribui ao impacto das aprendizagens escolares: <ul style="list-style-type: none"> – Nos alunos e nas suas expetativas? – Nas famílias e nas suas expetativas e necessidades? – Na comunidade local? – Nos professores e na sua satisfação?

Quanto à sua constituição, a equipa de AE é composta por dois inspetores e um avaliador externo à IGE que visitam a escola ou o agrupamento de escolas num período de dois ou três dias a fim de recolher um conjunto de evidências. Esta recolha é feita, por um lado, através da audição dos vários atores educativos - estudantes, encarregados de educação, docentes, funcionários, direção, autarcas, entre outros, em entrevistas em painel e, por outro, através de uma análise documental e da observação direta da dinâmica e práticas desenvolvidas na instituição escolar em causa.

O avaliador deve assumir uma atitude de observação e de escuta ativa para poder “(...) combinar instrumentos estruturados (guião de entrevista, por exemplo) com abordagens mais *informais e conviviais* (encontros e discussões individuais ou de grupos, por exemplo); estas últimas permitem-lhe controlar os dados fornecidos pelas técnicas formalizadas e obter outras informações relevantes” (Idem, p. 128).

De seguida, a equipa elabora um relatório que é enviado à escola, sendo posteriormente disponibilizado na página de Internet da IGE, que pode exercer o seu direito de contraditório e de recurso. O relatório elaborado pretende sobretudo ser um instrumento de diálogo e reflexão entre todos os interlocutores envolvidos na AE, ou seja, desde as equipas de avaliadores às instituições escolares avaliadas.

O CNE, através da sua comissão especializada para a avaliação do sistema educativo, assume a responsabilidade de se pronunciar sobre o processo da AEE em finais de 2002, com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, pois passa a exercer as competências de emissão de opiniões, pareceres e recomendações, previstas no Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, ponto 3: “O conselho nacional de educação será fundamentalmente o órgão superior de consulta do Ministério para todas as grandes questões sobre as quais haja vantagens em obter o seu parecer orientador” (Decreto-Lei n.º 125/82, de 12 de abril, Diário da República, n.º 93/1982, Série I, p. 975).

De acordo com o ponto 1 do artigo 12.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, compete ao CNE apreciar as normas relativas ao processo de autoavaliação das escolas - alínea *a*), o plano anual das ações inerentes à avaliação externa - alínea *b*) e os resultados dos processos de avaliação, interna e externa - alínea *c*), passando, assim, a acompanhar todo o processo de AEE, nomeadamente através da reflexão interna, da auscultação de diversas entidades e especialistas e da organização de seminários temáticos.

Em 2008, o CNE toma a sua primeira posição pública sobre a AEE, aprovando o seu primeiro parecer - Parecer n.º 5/2008 - que foca sobretudo o processo avaliativo em si e não os resultados propriamente ditos, dado que foi considerado que tanto o número de escolas avaliadas, 124 entre 2006 e 2007, salientamos que, a fim de facilitar a leitura, neste parecer o termo «escola» é genericamente adotado para designar quer os estabelecimentos individuais, quer os seus agrupamentos, como o modo como estas tinham sido selecionadas, essencialmente através duma candidatura voluntária, não permitiam inferir o universo escolar em causa. Aliás, para a análise crítica do modelo e processo de avaliação vigentes, o CNE optou por, a nível metodológico, considerar autonomamente as três fases que caracterizam o processo:

“ (...) a fase de preparação, que antecede a visita da equipa de avaliação às escolas; a fase crucial de visita às escolas; e a fase final, que a sucede. Optou-se por analisar simultaneamente o modelo, i. e., o esquema conceptual de avaliação, o processo e a sua operacionalização, por se considerar que as limitações e potencialidades de cada um não são dissociáveis do outro” (Parecer n.º 5/2008, ponto 3).

No seu entender, o CNE considera que, apesar da pertinência dos domínios e fatores selecionados, há certas redundâncias entre alguns deles, aponta também para a necessidade de hierarquizar os domínios de avaliação e de explicitar e ponderar os indicadores de cada fator. Neste sentido, o quadro de referência tem sofrido um processo de aperfeiçoamento contínuo, baseando-se nas “(...) sugestões feitas pelo CNE (...) e sobretudo por grupos de trabalho que têm compilado as reflexões levadas a cabo em formações desenvolvidas anualmente antes de se iniciar o trabalho de avaliação externa em cada ano letivo nas unidades de gestão” (Barreira et al., 2011, p. 84).

A fim de seguir uma lógica avaliativa bem fundamentada, definem-se, na atualidade quer “(...) as questões ilustrativas para cada um dos factores, mas também os referentes externos (enquadramento normativo-legal) e internos (documentos estruturantes da escola/agrupamento), os critérios e a sua operacionalização em indicadores e ainda os instrumentos utilizados em cada fase do processo” (Idem). Contudo, numa recomendação sobre avaliação das escolas, elaborada pelos relatores Jorge Miguel Marques da Silva e Paula Santos (2010), o CNE, consciente da pertinência do quadro de referência da AEE, recomenda que deverão ser feitos alguns ajustamentos para “(...) reforçar a centralidade dos resultados em sentido lato, e assegurar uma visão mais sistémica e menos segmentada dos parâmetros de avaliação, em que os meios e processos são analisados em interação e na sua relação com os resultados” (CNE, 2010, p. 11), pois o reforço do domínio resultados promove todos os outros domínios avaliados, dado que todos eles contribuem para a valorização dos resultados.

No seu segundo parecer – Parecer n.º 3/2010 – o CNE considera que o primeiro instrumento de que as pessoas dispõem para um melhor conhecimento das escolas públicas é a AEE que, de alguma forma, ajuda a corrigir os pontos críticos das diferentes unidades orgânicas que são objeto deste processo. Assim sendo, são identificadas três funções nucleares para qualquer processo de AE: fornecer à comunidade escolar instrumentos para corrigir e melhorar o seu funcionamento; fornecer aos responsáveis pelas políticas educativas elementos de suporte à decisão e fornecer aos utentes diretos da escola - estudantes e encarregados de educação, e aos utentes indiretos - comunidade local, elementos que lhes permitam fazer uma leitura mais clara da qualidade dos estabelecimentos de ensino, orientando escolhas e intervenções.

Neste documento, o CNE identifica e revisita igualmente várias questões consideradas merecedoras de aperfeiçoamento de modo a avaliar a evolução que elas registaram e faz igualmente uma análise global do modelo seguido no primeiro ciclo da AEE, concluído no ano letivo de 2010/2011, fazendo recomendações que possam contribuir para o desenho do segundo ciclo avaliativo, iniciado no ano letivo de 2011/2012, que surge claramente como um momento propício para introduzir as alterações necessárias.

Neste segundo parecer, são então tecidas diversas considerações, por exemplo, o CNE refere que a dimensão de suporte à decisão e intervenção da comunidade parece ter ficado muito aquém do seu potencial, neste âmbito, salienta que a AE não tem tido a devida sequência e efeitos, em termos de acompanhamento e apoio por parte da administração educativa, tendo em vista assegurar condições para a concretização dos planos de melhoria. Logo, “deve ponderar-se a possibilidade das escolas verem alterados alguns dos apoios e recursos necessários à concretização dos planos que construam para alterar os pontos fracos identificados na AEE” (Parecer n.º 3/2010), nomeadamente através da alteração de determinados diplomas legais que não dependem das escolas.

Outro aspeto apontado como deficitário, prende-se à participação efetiva dos representantes do poder local que está prevista na reunião inicial onde são apresentados os pontos fortes e fracos das escolas e na reunião com o Conselho Geral onde os autarcas têm assento. Não está prevista a constituição de um painel em que estes sejam entrevistados separadamente ao contrário do que acontece aos restantes atores da comunidade.

Talvez devido a um crescente aumento de competências nos assuntos educativos por parte dos quadros técnicos das autarquias e dos eleitos, vários autarcas manifestaram vontade de assumir um maior envolvimento no processo de AEE e no processo educativo em geral. No entanto, o CNE salienta que a participação deficitária das autarquias não é apenas fruto “(...) do modelo de avaliação externa em utilização, sendo também reflexo de um certo distanciamento da comunidade envolvente, existente em muitas escolas, bem patenteado no facto de não haver registos de notícias da generalidade das actividades desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino” (Parecer n.º 3/2010). Devido ao seu papel mediador junto dos agentes económicos e das forças sociais locais, as autarquias, nomeadamente através dos conselhos municipais de educação, têm as condições necessárias para desenvolver uma colaboração mais significativa a nível educativo, portanto, a sua opinião deve ser especificamente auscultada em sede de AE.

A constituição menos formal dos painéis de entrevistas no sentido de permitir a transmissão de uma imagem mais genuína da escola avaliada, já sugerida no primeiro parecer, é novamente assinalada pelo CNE, pois não parece ter havido quaisquer alterações a este nível. Relativamente aos painéis de entrevistas, este segundo parecer considera igualmente que os mecanismos de escolha dos representantes que não o são por inerência das funções desempenhadas como os professores sem cargo, o pessoal não docente, os pais e os estudantes devem ser aperfeiçoados.

Quanto à duração das visitas às escolas, o CNE sugere que o tempo consagrado às visitas deverá ser maior, sobretudo aos agrupamentos de escolas, sugestão certamente influenciada pelas reclamações expressas por um elevado número de escolas.

No que se refere à observação das atividades letivas, outro aspeto já realçado no primeiro parecer sobre a AEE, o CNE aponta a importância de o incluir na avaliação, apesar de reconhecer as dificuldades inerentes a este procedimento. Todavia, ressalva que, aquando da visita às instalações, os avaliadores entram nas salas de aula apenas com o intuito de perceber o ambiente que aí se vive e não no sentido de realizar uma observação formal de uma aula integral e de avaliar o desempenho individual. Porém, por não ser uniforme, este procedimento levanta problemas de equidade entre as escolas avaliadas.

Para finalizar esta análise sintética das considerações elaboradas no segundo parecer do CNE (2010), salientamos que é reforçada a importância e utilidade de calendarizar, no fim de cada visita às escolas, uma reunião onde os avaliadores possam confrontar os responsáveis das escolas com as suas impressões. Contudo, a implementação deste procedimento revela-se deveras difícil, pois a audição de escolas indicou a existência de uma significativa discrepância entre as expectativas dos seus responsáveis e as classificações obtidas, verificando-se, por parte dos responsáveis, sérias dificuldades em comunicar aos avaliadores os seus pontos fortes. Paradoxalmente, este panorama pouco favorável consolida precisamente a necessidade de se promover o confronto de expectativas no período final de cada visita.

Outro documento de suma importância para analisar todo o trabalho desenvolvido no processo de AEE desde 2006 é o Relatório Final do Programa de Avaliação Externa das Escolas, publicado no ano letivo 2010-2011, que apresenta informações referentes aos 147 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas que foram avaliados naquele ano, concluindo-se, deste modo, o ciclo de avaliação externa das escolas públicas iniciado em 2006. Este relatório complementa os relatórios enviados às escolas avaliadas, dado que, tal como estes,

proporciona um melhor conhecimento das mesmas e contribui simultaneamente para o seu desenvolvimento e para a regulação do sistema educativo.

De acordo com este documento, a AEE traçou, neste primeiro ciclo, os seguintes objetivos:

“Fomentar nas escolas uma interpelação sistemática sobre a qualidade das suas práticas e dos seus resultados; Articular os contributos da avaliação externa com a cultura e os dispositivos da autoavaliação das escolas; Reforçar a capacidade das escolas para desenvolverem a sua autonomia; Concorrer para a regulação do funcionamento do sistema educativo; Contribuir para o melhor conhecimento das escolas e do serviço público de educação, fomentando a participação social na vida das escolas” (IGE, 2011, p. 8).

Através de questionários aplicados às escolas avaliadas, a AE tem sido escrutinada anualmente. A análise dos resultados obtidos indicia que os seus objetivos foram alcançados, mas só com o desenvolvimento, nas mesmas escolas, de um novo ciclo de avaliação, poder-se-á determinar com exatidão a sua efetiva concretização.

No Relatório Final 2010-2011, salienta-se ainda que a definição destes objetivos centraliza na escola, quer a finalidade, quer a utilidade da AE, dado que “a escola é o primeiro destinatário e a unidade central de análise, pois a avaliação externa pretende, antes de mais, constituir-se como um instrumento útil para a melhoria e o desenvolvimento de cada escola” (Idem).

A AE, enquanto organização, assume uma dupla vertente, pois contempla simultaneamente a vertente de eficiência/eficácia e a vertente de legitimação/justificação. Nesta perspetiva organizacional, há, por vezes, a tendência de identificar a AE com a avaliação do desempenho dos seus profissionais, mesmo quando são avaliados outros aspetos, pois é commumente aceite que de um melhor desempenho profissional/científico na concretização das tarefas resulta um melhor contributo para a escola. Não podemos esquecer que o período de AEE a que se reporta o segundo parecer do CNE (2010) foi marcado por um ambiente de grande agitação nas escolas e respetivas comunidades sobretudo no corpo docente, devido a um conjunto de profundas transformações introduzidas na carreira e rotina de trabalho dos professores.

O CNE expressa reservas significativas quanto à ligação entre a AEE e as percentagens máximas definidas para a atribuição das menções de «excelente» e «muito bom» na avaliação dos docentes que continua presente no modelo atual. Estas reservas parecem partilhadas por uma percentagem igualmente significativa de docentes, o que torna ainda mais notório a necessidade de haver uma ampla reflexão relativamente a esta questão crítica que incide sobre

a articulação entre o processo de AEE e o processo de avaliação individual dos docentes. Uma postura realmente reflexiva e colaborativa poderia consolidar uma correta articulação entre os dois processos avaliativos de modo a eliminar a tensão latente existente no segundo e, simultaneamente, proporcionar a transparência e visibilidade social que o primeiro merece e que tem escasseado.

A nível formal, a AEE assenta sobretudo no controlo e na objetividade, dado que a sua atenção contempla sobretudo as estratégias institucionais, os procedimentos e os processos pedagógicos usados pelos professores, bem como os resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais e não os contextos educativos específicos das escolas e respetivas comunidades, nem as múltiplas variáveis de natureza informal que desempenham um papel crucial nos processos educativos.

A AEE pode, por conseguinte, assumir uma natureza conflituosa, pois acaba por interferir, direta ou indiretamente, no certo grau de autonomia organizacional e interesses específicos que as escolas possuem o que pode conduzir à criação de mecanismos de proteção por parte das mesmas, por exemplo, transmitindo, consciente ou inconscientemente, uma imagem distorcida das realidades e comunidades onde estão inseridas.

O programa nacional de AEE sublinha, portanto, que a gradual autonomia da escola implica que esta assuma, cada vez mais, uma maior responsabilização sobre os seus resultados, as suas opções pedagógicas, o seu PE e, é claro, sobre a qualidade educativa que promove.

O primeiro e segundo pareceres do CNE (2008 e 2010) apontam para resultados globalmente positivos da AEE, o que colide com a perceção social de fragilidade da escola pública e revela que as apreensões inicialmente manifestadas por este Conselho, relativamente à entrega do processo avaliativo das escolas a uma entidade eminentemente inspetiva, não parecem ter fundamento. No ponto 3 - Evolução do processo, do segundo parecer (CNE, 2010), é referido que o relacionamento entre as equipas de avaliação e as escolas pauta-se pela cordialidade.

O CNE considera, no entanto, que há ainda um caminho a percorrer por parte das autarquias no sentido de dotar os seus quadros técnicos de condições para assegurarem as exigentes funções de participação no sistema educativo, dado que a IGE constatou que o seu envolvimento, durante o processo avaliativo, fica aquém do desejável, nomeadamente no que respeita à tomada de conhecimento dos resultados da AE e ações consequentes. Esta situação deve ser corrigida porque, frequentemente, as deficiências observadas só podem ser supridas através da ação das autarquias (Parecer n.º 3/2010).

De acordo com o mesmo parecer, a AEE pode igualmente combater um certo alheamento de muitos encarregados de educação que radica em razões culturais, tanto do lado das famílias, como da escola, mas também em aspetos práticos como a vida profissional cada vez mais exigente e a concomitante escassez de tempo disponível para a família. A AEE pode conduzir a uma maior representatividade, nomeadamente das associações de pais, e potenciar um real envolvimento dos encarregados de educação não só no processo de avaliação externa das escolas propriamente dito, mas sobretudo na vida escolar em geral.

É imperioso diminuir o défice participativo por parte das famílias na vida escolar, visto que parece existir uma relação entre a participação dos pais na vida escolar e o sucesso educativo dos seus filhos. A implementação de medidas de fomento da participação parental, em articulação com os organismos de apoio social é essencial, é fundamental até porque a intensificação do envolvimento das famílias não pode caber apenas à escola. O parecer n.º 3/2010 refere que este reforço parece passar pelo aumento da autonomia das escolas, pois, apesar de não haver base estatística, há evidências que sugerem um maior envolvimento das famílias na vida das escolas que celebraram contrato de autonomia com o ME.

Todas as ações de cariz social comportam inevitavelmente dimensões imprevisíveis e aleatórias que terão, direta ou indiretamente, um impacto na ação propriamente dita e/ou nos seus resultados. Consequentemente, por mais bem concebida que esteja, a AE pressupõe a influência de vários fatores que não só podem influenciar o seu desenrolar normal, mas também turvar a leitura da realidade e do desempenho dos estabelecimentos de ensino sujeitos à AEE até porque

“(…) podemos facilmente admitir que o desempenho das escolas não é o mesmo em todos os domínios e factores avaliados, de acordo com o quadro de referência, é igualmente possível fazer uma leitura dos resultados da avaliação das escolas, atendendo a algumas regularidades ou tendências que se evidenciam, que não exclui a influência, entre outros factores, da própria lógica do modelo adoptado e da metodologia que lhe dá corpo” (Barreira et al., 2011, p. 82).

Para minimizar a perda de clareza na análise dos dados ou até a deturpação dos mesmos, a implementação do processo de avaliação “(…) deve culminar com uma série de apreciações ou juízos de valor sobre os resultados obtidos, que constituam uma referência” (Díaz, 2003, p. 58), tanto para as escolas e respetivas comunidades, como para as autoridades educativas, pois “de nada serve conceber um plano de avaliação e melhoria da qualidade se dele não se deduz toda uma série de recomendações sobre o cumprimento dos objectivos definidos e dos processos de inovação desenhados” (Idem).

Não se pode portanto, pura e simplesmente, transplantar um dado processo de avaliação implementado numa determinada realidade escolar noutro processo, pois este deve adaptar-se a contextos específicos. Tal não significa que este não possa ser encetado, inspirando-se em ações e experiências avaliativas realizadas anteriormente, daí ser necessário que todas as ações desenvolvidas conduzam à prática de um esforço de reflexão partilhada, quer ao longo de todo o processo, quer posteriormente.

No Parecer n.º 5/2008 do CNE, a necessidade da pós-avaliação é considerada crucial para dar sentido a todo o processo avaliativo. Contudo, a audição às escolas sugere que estas não têm grandes expectativas na pós-avaliação, nem no que refere aos eventuais apoios, nem à celebração de contratos promotores de uma maior autonomia, aspetos preconizados pelo Ministério. Consequentemente, é importante assegurar a periodicidade regular da AE através de uma nova visita da equipa de avaliadores num tempo não excessivamente longo e o apoio das estruturas intermédias do ME a quem cabe acompanhar as escolas.

Nesta linha de pensamento, o CNE, no seu segundo parecer (2010), entende que, na sequência da receção do relatório da avaliação, as escolas deveriam, para além de poder contestar incongruências (elaboração do contraditório), apresentar um plano de ações de melhoria, que, por sua vez, deveria ser objeto de acompanhamento por parte dos órgãos de gestão da escola e da administração educativa.

Tanto as ações corretivas, como a avaliação do seu impacto na qualidade da escola deveriam ser levadas a cabo depois de identificadas as respetivas causas. Estes planos de melhoria revestem-se de grande importância para o cumprimento integral dos objetivos da AEE, sendo portanto imprescindível que neles se definam não só as metas a alcançar de forma calendarizada, mas também os recursos económicos, materiais e humanos indispensáveis à sua operacionalização. Neste contexto, as estruturas regionais e locais do ME, devidamente preparadas, devem desempenhar um papel fundamental de apoio e acompanhamento que as escolas reclamam e que o CNE considera central.

O ciclo de avaliação 2006-2011 terminou, em junho de 2011, publicando-se, na página da IGE, os 1131 relatórios de escola ou de agrupamento de escolas avaliados, bem como a documentação mais relevante referente à atividade avaliativa levada a cabo neste período de tempo, nomeadamente os tópicos para a apresentação da escola, o quadro de referência, a escala de avaliação, os procedimentos e os instrumentos utilizados e ainda os relatórios globais, elaborados anualmente, e o relatório final de ciclo, da responsabilidade da IGE.

A fim de continuar o trabalho já encetado a nível da AEE, o Despacho n.º 4150/2011, de 4 de março de 2011, sob a coordenação da IGE, cria um novo GT a fim de apresentar uma proposta de modelo para o segundo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas, iniciado em 2011-2012. Neste sentido, este despacho atribuiu ao GT novos objetivos, destacando-se os seguintes: reapreciar os referenciais e metodologias do programa de AEE; elaborar, até 15 de abril de 2011, uma proposta de modelo a utilizar no novo ciclo do programa AEE, da qual constem os referentes e domínios de avaliação, as metodologias, a escala e nomenclatura de classificação, os intervenientes no processo, incluindo a constituição das equipas de avaliação e a periodicidade dos ciclos de avaliação e apresentar uma proposta de formação dos avaliadores para a experimentação do novo ciclo do programa AEE. O percurso realizado e o trabalho desenvolvido para a concretização destes objetivos encontram-se publicados na página da IGE num relatório final elaborado pelo GT, intitulado “Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas”, no qual são expressas e fundamentadas as opções metodológicas adotadas e as recomendações sobre a configuração do novo ciclo do programa de AEE.

Destacamos que, em relação ao ciclo de AEE anterior, este GT propôs sete alterações primordiais:

“i) a redução de cinco para três domínios de análise; ii) a aplicação prévia de questionários de satisfação à comunidade; iii) a utilização do valor esperado na análise dos resultados das escolas; iv) a auscultação directa das autarquias; v) a introdução de um novo nível na escala de classificação; vi) a necessidade de produção e aplicação de um plano de melhoria em cada escola avaliada; vii) a variabilidade dos ciclos de avaliação” (Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas, 2011, p. 10).

Na sequência deste relatório, um novo ciclo deste programa é iniciado pela IGE no ano letivo 2011-2012, traçando-se novos objetivos, a saber:

“i) Promover o progresso das aprendizagens e dos resultados dos alunos, identificando pontos fortes e áreas prioritárias para a melhoria do trabalho das escolas; ii) Incrementar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação das escolas; iii) Fomentar a participação na escola da comunidade educativa e da sociedade local, oferecendo um melhor conhecimento público da qualidade do trabalho das escolas; iv) Contribuir para a regulação da educação, dotando os responsáveis pelas políticas educativas e pela administração das escolas de informação pertinente” (IGE, Avaliação Externa das Escolas: Novo Ciclo, julho 2011, p. 10).

Este novo ciclo trará novos desafios à IGE, dado que, de acordo com este mesmo documento, cabe-lhe coordenar a implementação de um novo modelo de avaliação externa, o

qual deverá assegurar uma evolução significativa relativamente ao anterior, simplificando o seu referencial, mas não secundarizando ou excluindo áreas nucleares do trabalho da escola; permitir uma gestão mais flexível de cada avaliação de escola e, ao mesmo tempo, não deixar de ouvir a voz de quem beneficia e influencia, de alguma forma, a prestação do serviço educativo: estudantes, pais, professores, trabalhadores não docentes, autarcas, associações económicas e culturais e outros estabelecimentos de ensino.

O relatório do Orçamento do Estado de 2011 concretiza a política educativa do Governo, reiterando, os seguintes cinco objetivos prioritários:

“(i) concretizar a universalização da frequência da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário para todos; (ii) alargar as oportunidades de qualificação certificada para jovens e adultos; (iii) promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública; (iv) reforçar as condições de funcionamento, os recursos e a autonomia das escolas; (v) valorizar o trabalho e a profissão docente” (Proposta do OE 2011/Relatório, outubro 2010, p. 275).

No ano letivo 2010/2011, foi lançado o Programa Educação 2015 que apresenta como objetivos elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação da população portuguesa e aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na materialização de compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa. A nível internacional, verificamos o desenvolvimento de programas com intenções convergentes que definem metas educacionais comuns para os países envolvidos para a próxima década.

A fim de dar continuidade à melhoria da educação, Portugal decidiu envolver-se e participar, quer no programa da União Europeia, “Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação”, que define objetivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020, quer no projeto Metas Educativas 2021, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos, da qual Portugal faz parte.

A nível nacional, apesar do caminho percorrido pela IGE e pelos especialistas envolvidos no processo de AEE, é necessário que estes continuem a discutir, analisar e aperfeiçoar sucessivamente os procedimentos metodológicos, éticos e organizativos do modelo da AEE. Esta necessidade advém do facto de, apesar do CNE defender que “(...) AEE é susceptível de contribuir para a qualidade da educação” (Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, 2011, p. 989), vários aspetos problemáticos continuam a subsistir. De facto, a centralidade de várias dimensões do atual modelo de AEE precisam, como já foi mencionado anteriormente, de maior clarificação e especificação, nomeadamente as dimensões de «accountability», prestação de contas e responsabilização (Afonso, 2010b).

Para Santos Guerra, o fim último da avaliação, tal como “(...) a origem da sua exigência é o melhoramento da prática que se realiza na Escola. A avaliação não é um simples apêndice, um adorno, um acréscimo que se coloca no final do processo, se houver tempo, oportunidade e vontade” (Santos Guerra, 2002a, p. 271). Do mesmo modo, ela não possui um fim em si mesma, pois

“Não se avalia por avaliar, mas para melhorar a qualidade da prática. Daí a importância de garantir as condições que permitam aproveitar a avaliação para alcançar este fim da melhoria. Porque o mais importante (...) não é avaliar, nem sequer avaliar bem, mas antes colocar a avaliação ao serviço dos valores educativos e das pessoas que mais deles necessitam” (Idem).

O reconhecimento da pertinência da AEE e da cultura de melhoria que lhe está subjacente, bem como do seu processo de aplicação/concretização nas realidades simultaneamente plurais e mutáveis das escolas, constitui um tema de debate em expansão, frequentemente polémico na sociedade atual. Agrilhoar a escola com burocracias, leis e despachos inúteis e infertéis apenas tolda o pragmatismo necessário à mudança do desempenho institucional e individual nas escolas. A AEE só será verdadeiramente interiorizada pelas escolas e suas comunidades se, para além de uma cuidadosa planificação e adequação das diferentes fases do processo de avaliação, se ultrapassar o medo de inovar e de mudar a práxis, coletiva e individual, que caracteriza o funcionamento e a estrutura de cada escola.

3.2. A autoavaliação: Enquadramento e procedimentos legais

A escola do século XXI tem, inevitavelmente, de ser, cada vez mais, o centro de aprendizagens efetivas, conscientes, reflexivas, progressivas e pertinentes a fim de abrir novos caminhos críticos e retificativos essenciais à construção de uma sociedade capaz de oferecer às pessoas oportunidades e possibilidades de atingir os seus objetivos e ambições, concretizando, deste modo, a sua missão primordial, ou seja, o pleno e harmonioso desenvolvimento do ser humano. À educação é reservado o papel de

“(...) dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento. Ela deve, de facto, fazer com que cada um tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive, baseando o desenvolvimento na participação responsável dos indivíduos e das comunidades” (Delors et al., 2005, p. 73).

A escola, no entanto, é um palco onde

“(...) se actualizam relações de poder, de conflito e negociação, e um lugar onde se expressam interesses e perspectivas divergentes, e objectivos frequentemente não consensuais, não é fácil construir formas de auto-avaliação autónomas que sejam estruturadas tendo como base processos de reflexividade, ainda que estes processos favoreçam o envolvimento crítico e criativo dos professores, educadores e outros actores educativos” (Afonso, 2010a, p. 357).

A escola vive de pessoas, com pessoas e para as pessoas cujas emoções, afetos, expectativas, vivências, desejos, necessidades, ações e ambições, determinam o seu futuro que está intimamente ligado à vontade premente da escola querer ou poder evoluir e qualificar-se, nomeadamente através de um processo de supervisão e autoavaliação que permite promover o “(...) desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a formação de novos agentes” (Alarcão, 2001, p. 19).

O processo de AA assente numa “dimensão” coletiva, interativa e relacional de AE que é promotora de um vasto campo de leituras cuja compreensão é essencial para podermos perspetivar e compreender o funcionamento e as dinâmicas das escolas como um todo móvel, aberto e mutante.

O movimento de AA das escolas começou a tomar forma em meados dos anos 70, constituindo uma reação a múltiplos fatores de natureza económica, política, social e cultural e assumindo uma variedade de formas e estratégias, nomeadamente a nível dos instrumentos de autoanálise e de análise organizacional e da definição dos objetivos, tais como responsabilização, eficiência de gestão e desenvolvimento profissional (Simons, 1993).

O reconhecimento da importância da AA nas escolas prende-se intrinsecamente com a valorização e autonomia crescentemente atribuídas às instituições escolares do ensino básico e secundário nas últimas décadas, “(...) trazendo da penumbra esta realidade organizacional chamada escola e colocando-a no centro de distintos ângulos do discurso e da acção educacional” (Rocha, 1999, p.14).

Em Portugal, é na década de noventa que a AA das escolas começa a ter de facto mais visibilidade através da promoção e implementação de alguns programas e projetos, oriundos da tutela, de organismos nacionais, internacionais ou de iniciativa de entidades privadas. É o caso do Observatório da Qualidade das Escolas, 1992-1999, desenvolvido no âmbito do programa EPT, que estabelece como principais objetivos fomentar a autoavaliação, promover a escolaridade básica e combater o abandono escolar.

O projeto-piloto Qualidade XXI, 1999-2002, a cargo do Instituto de Inovação Educacional, dá seguimento aos trabalhos desenvolvidos por iniciativa da Comissão Europeia sobre a avaliação da qualidade na educação escolar, evoluindo, na década seguinte, com o Programa de Avaliação Integrada das Escolas (CNE, 2005). Este projeto procurou fomentar o uso sistemático de dispositivos de AA por parte das escolas, nomeadamente através da reflexão sobre as questões referentes à avaliação e à construção de padrões mais elevados de qualidade, bem como realizar e generalizar práticas de AA nas escolas para que estas pudessem promover e instituir, a longo prazo, estratégias, metodologias e instrumentos conducentes à implementação de processos de AA sobre o seu desempenho e funcionamento (Pinho, 2011).

Destacamos ainda o Programa AVES - Avaliação de Escolas Secundárias, iniciado em 2000, pela Fundação Manuel Leão com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian. Subjaz-lhe um modelo, desenvolvido em Espanha pelo Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, de natureza privada, criado pela Fundación Santa Maria, com quem foi estabelecido um protocolo de cooperação. Este programa nasce com o objetivo de identificar e interligar, no contexto de cada escola, os fatores promotores ou impeditivos à qualidade do seu desempenho, dado que estas, através de ações e projetos, podem mobilizar dinâmicas e acelerar processos que contribuem para a melhoria.

De acordo com Barreira et al., a adoção destas e de outras iniciativas, promovidas pelo ME e/ou outras instituições públicas e privadas, que visam a AA, resulta de uma certa obsessão avaliativa que se tem vivido em Portugal. Todavia, apesar da sua contribuição “(...) para uma experiência rica (...) não viabilizou processos de auto-avaliação capazes de promover nas nossas escolas verdadeiras culturas de avaliação” (Barreira et al., 2011, p. 82).

Estas iniciativas, de facto, não conseguiram cobrir significativamente a rede escolar nacional, por isso “(...) não se pode dizer que exista uma cultura de autoavaliação dos estabelecimentos de ensino e que estejam no terreno dispositivos sustentados e sistemáticos para desenvolver esse tipo de políticas” (Góis & Gonçalves, 2005, p. 50). Estes autores realçam inclusive que

“Apesar de a auto-avaliação engalanar frequentemente os discursos políticos, não existiu até ao presente uma estratégia decidida e consequente neste domínio. As iniciativas neste âmbito promovidas por sectores ministeriais são avulsas e decorrem da proactividade de alguns actores-chave ou correspondem à assunção de compromissos ligados à participação portuguesa em projectos internacionais. Por vezes, esses projectos apresentam na sua arquitectura e nos seus materiais de operacionalização algum desajustamento com a realidade do sistema educativo português e com as culturas docentes existentes neste contexto” (Idem).

A AA e a AE dos estabelecimentos de ensino não-superior em Portugal tornam-se obrigatórias com a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, mas, na realidade, são poucas as escolas que, a nível das suas práticas, promovem uma política de AA efetiva e sustentada com impacto nos resultados escolares dos estudantes. Azevedo salienta que, em contexto real, as escolas têm revelado dificuldades em encontrar e implementar dinâmicas de AA que “(...) não sendo consistentes, sistemáticas nem estruturadas, não têm contribuído para a construção de uma ‘avaliação que alimente a melhoria’” (Azevedo, 2007, p. 70). Este incumprimento alastra-se à própria administração do sistema educativo, dado que não tem sustentado a concretização da AA, apesar do estipulado no diploma legal acima referido.

Scheerens afirma que, na Europa, o crescente interesse pela AA é originado por questões sociais e científicas. A descentralização do sistema educativo de muitos países resulta do facto destes optarem por dar maior atenção

“(...) à transparência, à capacidade de adaptação e aos desempenhos individuais das escolas. Paralelamente, (...) a ciência progrediu, abrindo as portas a novas perspectivas, tanto em matéria de metodologia de avaliação da educação como em matéria de conceptualização e de investigações sobre a eficácia da escola e melhoria dos seus desempenhos” (Scheerens, 2004, p. 102).

Em termos organizacionais, é essencial saber exatamente quem promove, estrutura e monitoriza o processo de AA da escola. A aprovação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio sobre a autonomia, descentralização, administração e gestão das escolas que são reconhecidos, logo no primeiro parágrafo, como sendo aspetos fundamentais a uma nova organização escolar que assenta na concretização da democratização e na igualdade de oportunidades na vida escolar, bem como na qualidade do serviço público de educação, dado que a autonomia não consiste num fim em si mesmo, mas numa “(...) forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, , n.º 102, Série I-A, p. 1988-(2)).

Este documento dá um impulso para a consolidação da AA das escolas ao impor, por exemplo, às instituições escolares a realização de relatórios e reflexões sobre a avaliação e outros aspetos referentes à complexidade do processo avaliativo.

Salientamos os relatórios da Equipa de AutoAvaliação (EAA); os relatórios e recomendações dos departamentos curriculares e dos grupos de recrutamento sobre os

resultados escolares, obtidos no fim de cada período e no fim do ano letivo; o relatório sobre as metas de aprendizagem; os relatórios finais dos diretores de turmas e dos coordenadores dos diretores de turma sobre o acompanhamento e a gestão dos projetos curriculares de cada turma; o relatório final sobre os resultados dos exames nacionais, quer no 2.º e 3.º ciclos, quer no secundário; os relatórios sobre a consecução e avaliação de todas as atividades constantes no PAA; os relatórios elaborados pelos professores que lecionaram apoio pedagógico acrescido; os relatórios finais da biblioteca escolar, da sala de estudo e do gabinete de psicologia e orientação, entre outros. Por outro lado, este decreto define as competências da Assembleia de Escola, dando ênfase às seguintes: aprovar o PE da escola e acompanhar e avaliar a sua execução; apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do PAA e apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola.

A plena autonomia das escolas na definição dos critérios de AA, consequentemente, é de facto rara, pois a existência das prescrições e recomendações vindas do ME contemplam documentos essenciais a ter em conta na avaliação interna, nomeadamente:

“(...) documentos da escola com a definição da sua política educativa, listas de temas definidos a nível central, legislação ou objectivos definidos a nível central ou regional, objectivos das autoridades locais em educação, critérios utilizados pela avaliação externa, indicadores resultantes de exames nacionais ou regionais e indicadores de contexto” (CNE, 2005, p. 20).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio também exige novos contextos e mecanismos escolares que necessitam de uma postura reflexiva contínua e da avaliação das suas práticas e resultados. Neste sentido, refere ainda que, no desempenho das suas funções, a Assembleia tem o poder “(...) de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa, e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, Diário da República, n.º 102, Série I-A, p. 1988-(6)).

Este decreto reforça ainda claramente aspetos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação, pois prevê o “(...) reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam a melhoria do serviço público de educação” (Idem).

A crescente consciencialização da necessidade de transferir atribuições e competências para as organizações escolares e, deste modo, reforçar o processo de autonomia, administração e gestão das escolas é novamente reconhecida pelo Estado com a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro de 2007 que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica. A autonomia é definida “(...) como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro de 2007, Diário da República, n.º 186. Série 1ª, p. 6839).

No âmbito do Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado, são tomadas medidas de descentralização através da transferência de competências para a administração local e para os agrupamentos de escola e escolas não agrupadas, “(...) aprofundando, assim, o nível de base da autonomia destas unidades de gestão como instrumento de melhor prestação do serviço público de educação” (Idem).

A celebração deste contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento de várias condições, estipuladas no artigo 3.º - Requisitos, sendo a primeira a “a) Adopção por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação” (Ibidem) e a segunda a “b) Avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas” (Ibidem). Desta forma, enfatiza-se a importância e obrigatoriedade das escolas implementarem um sistema de autorregulação e incorporarem simultaneamente nas suas práticas os procedimentos subjacentes à AEE.

É neste quadro que, em 2002, é aprovada a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que determina o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e define as orientações gerais para a AE e AA, formalizando um conjunto de objetivos fulcrais à construção de uma escola pública de qualidade promotora de aprendizagens de qualidade.

Este contexto legal possibilita à AEE constituir, por si só, um progresso assinalável na educação a nível interno, pois procura impulsionar o desenvolvimento dos processos de AA, nomeadamente através da correção de situações problemáticas detetadas nas escolas (Parecer n.º 3/2010). O CNE observa que há

“(...) uma tendência crescente para a participação de elementos da “comunidade educativa” na avaliação interna, pois entende-se que, sendo esta um instrumento importante para a melhoria da escola, a participação favorece a identificação dos problemas e o envolvimento

nas soluções e proporciona ainda uma análise mais completa e uma maior abertura da escola ao meio em que se insere” (CNE, 2005, p. 11).

No artigo 6.º está estipulado o carácter obrigatório e permanente da AA que conta com o apoio da administração educativa e assenta nos seguintes termos de análise: “*a*) Grau de concretização do projecto educativo e modo como se prepara e concretiza a educação, o ensino e as aprendizagens das crianças e alunos, tendo em conta as suas características específicas” (Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, Diário da República, n.º 294. Série I-A, p. 7952); “*b*) Nível de execução de actividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos capazes de gerarem as condições afectivas e emocionais de vivência escolar propícia à interacção, à integração social, às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos” (Idem);

“*c*) Desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa, o funcionamento administrativo, a gestão de recursos e a visão inerente à ação educativa, enquanto projeto e plano de atuação” (Ibidem);

“*d*) Sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens” (Ibidem, p. 7953) e “*e*) Prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa” (Ibidem).

O artigo 7.º da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece ainda que o processo de AA deve conformar-se a padrões de qualidade devidamente certificados, pois não podemos esquecer que “é para os alunos que a escola existe e só com trabalho verdadeiramente empenhado, adaptado e adequado é que a escola desempenha o seu papel na sociedade” (Carvalho, 2004, p. 20).

Quando os critérios e os procedimentos da avaliação interna são apenas estipuladas pelo ME, “(...) esta tende a ser tecnicista ou administrativa, o que não será problema se o objectivo central for proporcionar informação para essas autoridades, mas já não se afigura como a melhor opção se se pretende fomentar um processo de melhoria da escola, pois os critérios podem não ser os mais úteis para a escola em concreto e há uma tendência para a escola apresentar os dados com cores mais positivas” (CNE, 2005, p. 19). No entanto, apesar da imposição indiscriminada de regras internas e/ou externas, dissociadas e desconectadas da realidade específica de cada escola e das suas práticas comuns não ser o caminho mais

produtivo para encontrar soluções para uma efetiva melhoria na qualidade educativa, a diversidade contextual das escolas e a imprevisibilidade dos múltiplos fatores que caracterizam as suas práticas no terreno justificam a necessidade de normalizar hábitos e rotinas, de controlar processos e de definir procedimentos padrão.

Hoje, independentemente do trabalho que ainda falta concretizar nesta área, a AA das escolas em Portugal é uma realidade, pois há orientações legais para a sua concretização. Segundo Afonso, em termos de autoavaliação, “As escolas dos ensinos básicos e secundário já desenvolvem dispositivos, instrumentos e processos diversos, como consequência dessas orientações legais” (Afonso, 2010a, p. 348). Esta postura continuada reflexiva e avaliativa está presente, nomeadamente na construção de projetos educativos próprios, bem como da participação das comunidades escolares nas decisões escolares, nomeadamente na Assembleia de Escola.

As escolas, portanto, já dispõem, na atualidade, de práticas organizacionais, de normas internas, bem como de regras que determinam como é feita a «interface» entre os diferentes serviços, áreas, setores, grupos disciplinares e/ou departamentos e que respondem essencialmente às questões do processo, ou seja, quem faz, com que faz, como se faz, onde se faz, quando se faz, com quanto se faz, onde e como se mede. Esta organização interna remete para uma otimização dos recursos que possibilitam alcançar a qualidade dos seus serviços formativos, educativos e educacionais, pois os seus profissionais estão mais bem preparados para responder com segurança, flexibilidade e profissionalismo às situações imprevistas e variáveis que possam surgir no seu quotidiano.

Numa sociedade cada vez mais alicerçada em pilares de competição, eficácia, rentabilidade e prestação de contas, a vantagem competitiva na educação, como noutras áreas, reside sobretudo na capacidade de inovação e flexibilidade das escolas. A nível organizacional, a capacidade de se pôr em questão e o potencial crítico são forças construtivas que podem permitir às instituições escolares enfrentar e dar respostas atempadas aos desafios de natureza diversa que vão surgindo no seu dia a dia. Processos promotores de autorreflexão e autoavaliação devem constituir a base da práxis educativa, pois podem garantir que a escola possa lidar com obstáculos e/ou imprevistos e sobretudo ter a capacidade de solucioná-los, nomeadamente através da mobilização dos diferentes membros da comunidade e da utilização dos recursos disponíveis.

Apesar das escolas pretenderem desenvolver a AA como algo de natural no seu quotidiano, infelizmente, tal ainda não acontece de forma sistemática, pois esta remete para um

processo coletivo e sistemático, apresentando um certo grau de formalização, organização e intencionalidade que necessitam de explicitação (CNE, 2005). A propósito da Lei 31/2002, o CNE refere que “(...) cada escola ou agrupamento deveria constituir a sua própria instância, minimamente formalizada, de promoção, direcção e acompanhamento da avaliação. As opções estratégicas e a designação de um grupo de trabalho poderiam competir à Assembleia de Escola” (CNE, 2005, p. 64), criada especificamente para a avaliação interna e o CP, poderia, muitas vezes, ser “(...) uma instância decisiva para um envolvimento generalizado dos educadores” (Idem). A participação e implicação dos atores no processo de AA resulta da sua presença em estruturas como a Assembleia de Escola, as assembleias de professores ou ainda fora de qualquer órgão, no quadro de uma discussão bilateral com a direcção, de debates, consultas ou inquéritos (CNE, 2005).

Carr e Kemmis afirmam ser essencial o

“(...) establishment of communities of critical action-researchers committed to working with other individuals and groups outside the immediate learning communities. In practice, this requires teachers in schools forming critical communities of action-researchers who progressively incorporate students and other members of school communities into their collaborative enterprise of self-reflection” (Carr & Kemmis, 1991, p. 224).

Simons afirma que a AA das escolas é complexa, pois “a mudança é um processo difícil. A auto-avaliação que incorpora um modelo educativo de desenvolvimento organizacional exige muito esforço, organização, formação e apoio. Mas (...) é encorajador que existam cada vez mais escolas a envolverem-se em processos de desenvolvimento institucional” (Simons, 1993, p. 167). Para esta autora, esta situação é, entre outros fatores, “(...) fruto do reconhecimento da importância do que as escolas já aprenderam sobre o seu próprio processo de avaliação” (Idem).

Para Simons (1993), a abordagem de AA das escolas deve, portanto, ser formulada com as seguintes características: a instituição é a principal unidade de mudança, pois o desenvolvimento do professor e o desempenho do estudante são perspectivados no contexto global das políticas escolares; o centro da avaliação reside nas políticas curriculares diversificadas que afetam todos os estudantes e em relação às quais os professores assumem compromissos; a utilização de técnicas e métodos deve ser familiar aos professores e passível de adaptação aos objetivos da avaliação (por exemplo, entrevistas, análise documental e questionários); a adoção de uma ética de colaboração e de participação deve envolver o máximo de professores possível no processo autoavaliativo e, finalmente, a instituição de formas de

organização que asseguram a incorporação do processo avaliativo na estrutura de trabalho da escola.

Simons considera que a AA das escolas constitui

“(...) a base para o desenvolvimento organizacional, mas também para o conhecimento público das problemáticas educativas. Tal ênfase possibilita uma avaliação mais compreensiva, mais sensível a uma multiplicidade de variáveis (internas e externas) e mais justa. Permite também que a escola tolere zonas de incerteza cada vez maiores, formule juízos de valor mais refinados sobre políticas e práticas e tenha autoridade para responder de forma mais aberta e eficaz às exigências externas” (Idem, p. 163).

Alaíz et al. definem a AA como sendo um processo de análise sistemática de uma escola conduzido e realizado “(...) exclusivamente (ou quase) (...) pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (Alaíz et al., 2003, p. 16). Estes autores consideram que a AA surge como: um processo de melhoria da escola, conduzido através da construção de referenciais e da procura de provas/evidências para a formulação de juízos de valor; um exercício coletivo baseado no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o sentido da escola e da educação; um processo de desenvolvimento profissional; um ato de responsabilidade social, isto é, de civismo; uma avaliação dirigida para a utilização e, finalmente, um processo conduzido a nível interno, mas que pode contar com a intervenção de agentes externos.

MacBeath perspetiva a AA como sendo “(...) um processo dialógico, um encontro de corações e de mentes, o forjar de novos caminhos de ver e de fazer, vital e contínuo, pois está no centro da vida educacional da escola. É a essência da comunidade aprendente, da escola inteligente, da escola que aprende” (MacBeath, 2004, p. 90).

Azevedo aponta igualmente para a necessidade de se favorecer a prática de uma AA efetivamente motivadora e formativa, dado que a inegável centralidade da AEE conduz a uma secundarização e até desvalorização do processo de AA a nível institucional, visível, por exemplo, nos diversos relatórios produzidos pela IGE onde se constata que a AA é um dos aspetos de desempenho das escolas que recolhe menos apreciações positivas na AE (Azevedo, 2007).

No entender de Coelho et al., hoje em dia, testemunhamos um contexto de políticas educativas de mudança onde se verifica a viragem de um estado educador para um estado avaliador que beneficia a avaliação como meio de regulação do sistema educativo e das escolas, apontando para a eficácia e eficiência dos mesmos e considerando “(...) que o desenvolvimento

das organizações educativas está condicionado à capacidade das mesmas em se auto-avaliarem” (Coelho et al., 2008, p. 58).

Afonso refere que a nível da avaliação institucional e, mais especificamente, da AA tem havido um «mercado» emergente impulsionado “(...) quer pelas necessidades decorrentes da legislação actual, quer pelas dificuldades inerentes da ausência de uma prática consolidada de auto-avaliação, quer pela escassa formação dos actores educativos nestas e noutras áreas da avaliação” (Afonso, 2010a, p. 349). Este autor tem algumas reservas em relação à questão do reconhecimento da pertinência e eficácia da autoavaliação por parte das escolas, nos moldes em que esta é realizada atualmente. Segundo ele, a desocultação das funções latentes ou dos limites subjacentes a um modelo de AA, induzido e/ou impulsionado externamente, como é o caso no modelo português em vigor, por parte dos atores educativos locais e institucionais poderá ter, pelo menos, duas consequências:

“(...) ou os actores educativos, com o passar do tempo, tenderão a naturalizar (ou mesmo subverter) os procedimentos de auto-avaliação, obrigando a reajustamentos periódicos para manter e reatualizar a sua eficácia real e simbólica, ou, então, as escolas tenderão a reivindicar e assumir formas de auto-avaliação que as protejam de uma eventual instrumentalização da sua autonomia, e lhes permitirão contrabalançar os efeitos (eventualmente negativos) das formas de avaliação externa” (Idem, p. 351).

No estudo realizado pela Standing International Conference of Inspectorates, em 2003, foram analisadas as práticas de AA, desenvolvidas em escolas de diversos países europeus, o que permitiu identificar um conjunto de características comuns às boas práticas de AA, dos quais se salientam: liderança forte; metas entendidas e partilhadas pelos membros da comunidade escolar; empenhamento dos principais atores da escola nas atividades de AA e de melhoria; definição e comunicação clara de políticas e orientações; atividades de autoavaliação centradas na aprendizagem, no ensino e na melhoria dos resultados; forte empenhamento do pessoal na autoavaliação; os dispositivos de acompanhamento e avaliação são sistemáticos, rigorosos e robustos; bom planeamento das ações e da afetação de recursos; um equilíbrio benéfico entre o apoio e o estímulo externos e a persistência interna na qualidade; uma infraestrutura forte de apoio nacional e/ou local à autoavaliação como um processo.

Para ser um centro de mudança, a escola tem de assumir a necessidade de se questionar e de se comprometer com as transformações que surjam como necessárias. Consequentemente, o conceito de mudança implica obrigatoriamente todos os membros da instituição escolar – professores, estudantes, famílias, órgãos da escola, autarquias, pessoal não docente, entre outros – e depende da alteração do próprio conceito de cultura escolar. Neste sentido, a direção como

órgão colegial, participativo e pedagógico assume um papel determinante para que a escola seja uma comunidade de aprendizagem que utiliza uma panóplia de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação.

No campo da avaliação da educação, os serviços do ME devem também trabalhar em conjunto, pois compete-lhes: fornecerem em tempo útil os resultados de testes, exames e provas, bem como dados estatísticos de nível nacional, regional e local, para que cada escola possa situar-se e avaliar o seu percurso; produzirem informação sobre as escolas, cruzando os dados que recolhem através dos dispositivos que têm no terreno – estatísticas, exames, provas, auditorias, inspeções, etc.; definirem indicadores comuns e sugerirem outros para seleção da escola; disponibilizarem informação sobre AA de escolas, designadamente métodos, experiências, contactos; fornecerem elementos para a formação em métodos e práticas de AA e apoiarem a formação; manterem o acompanhamento, de forma sistemática e persistente, através dos serviços regionais e de equipas de profissionais com experiência e competência para desenvolverem uma relação de diálogo e exigência com as escolas; realizarem atividades de meta-avaliação; reconhecerem e estabelecerem complementaridade com outros dispositivos de avaliação externa ou de apoio à autoavaliação e relatarem periodicamente as atividades desenvolvidas (CNE, 2005). Para assegurar todas estas vertentes indispensáveis à avaliação institucional, o ME

“Tem de fazer parte da solução e não do problema (...) e tornar os diferentes departamentos do Ministério verdadeiros órgãos de apoio ao funcionamento das escolas. Julgo que aqui há uma certa alteração de mentalidade no modo como temos vindo a funcionar. A avaliação, o acompanhamento e a acreditação são soluções essenciais que devem ser cometidas ao Ministério” (Grilo, 2007, p. 113).

Neste contexto, a IGE, reconhecendo as dificuldades com que se confrontam muitas escolas no domínio da AA, disponibilizou no seu «site» alguns instrumentos de apoio à concretização da mesma. Em síntese, o discurso atual do ME a nível da AA aponta para o desenvolvimento de uma avaliação interna participativa que deteta, identifica e examina, de forma sistemática, os pontos fortes e fracos do estabelecimento escolar, bem como as áreas que precisam de ser alvo de melhorias, apoiando-se simultaneamente nos problemas identificados pelos diferentes atores da escola e nas fontes de informação exteriores.

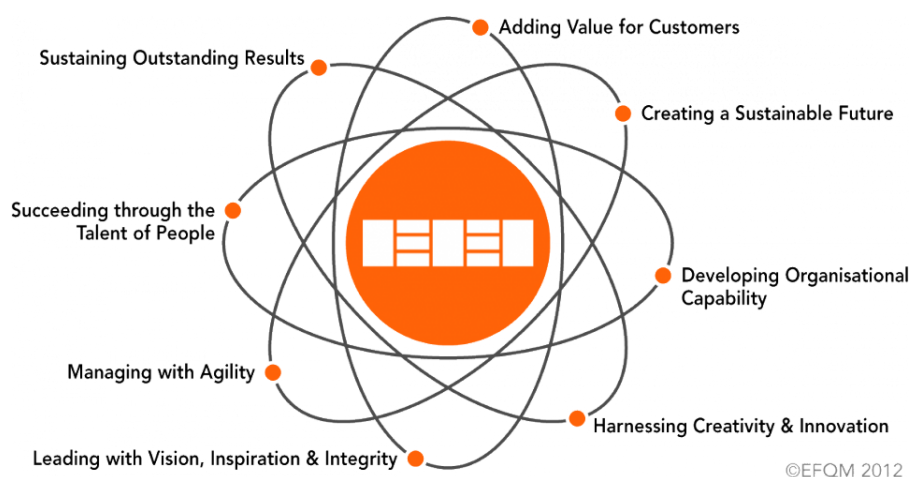
Face a estes desafios, a escolha adequada do modelo de AA a aplicar é indispensável para o sucesso de todo o processo avaliativo. Ventura, Castanheira e Adelino (2006) consideram que a falta de alternativas, apoio e enquadramento ministerial em Portugal, explica o crescente

número de escolas de ensino não-superior que, nos últimos anos, têm adotado integralmente ou adaptado modelos de AA como o Common Assessment Framework (CAF) ou o modelo criado pela EFQM.

O modelo criado pela EFQM, designado por Modelo de Excelência, consiste na definição de um quadro conceptual de AA de organizações, tendo como objetivo ajudar a determinar o seu desempenho e, a partir deste ponto, procurar melhorá-lo, promovendo uma ação gestionária impulsionadora de uma «excelência sustentável», ou seja, uma excelência que resulta se o que é feito, e o modo como é feito implicam uma ação sistemática, revista e continuamente melhorada.

A aplicação do Modelo assenta na mobilização de um conjunto de conceitos fundamentais, que traçam as bases para alcançar, em qualquer organização, a excelência sustentável e que são apresentados na figura 14.

Figura 14 – Conceitos fundamentais do Modelo de Excelência



Fonte: <http://www.efqm.org/efqm-model/fundamental-concepts>

Quanto ao modelo CAF, está a ser usado para melhorar a autoavaliação de instituições públicas (CAF, 2006). Por exemplo, está a ser aplicado em articulação com o Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública – SIADAP – e, devido à sua gratuitidade, acessibilidade a materiais e instrumentos em português e, sobretudo, aplicabilidade à área da educação de acordo com os objetivos da AE conduzida pela IGE, tem também sido aceite por várias direções escolares (Alaiz, 2007), sendo inclusive assumido e adaptado como modelo de AA das escolas na Região Autónoma dos Açores pelo Programa QUALIS.

A CAF 2006 introduz linhas de orientação pormenorizadas para a realização do processo de AA que é dividido em sucessivas fases e passos, considerados pertinentes para a maioria das organizações, de um percurso em direção à melhoria contínua. Pretende-se assim sistematizar a informação e os aspectos essenciais a ter em conta no processo de implementação da CAF, devendo estas serem entendidas como uma inspiração e não como um manual de procedimentos obrigatórios a ser seguidos pelos responsáveis do processo, até porque cada processo de autoavaliação é único.

O quadro 11 revela a visão geral do processo subjacente ao modelo CAF.

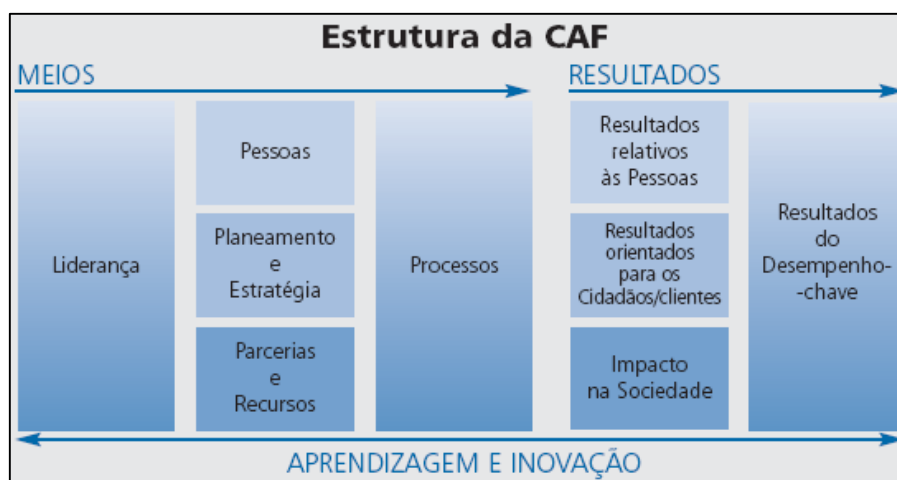
Quadro 11 – Visão geral do processo de AA da CAF

Fase 1			
O início da caminhada CAF			
1º Decidir auto-avaliação		Fase 2 Processo de auto-avaliação	
2º Divulgar auto-avaliação			
		3º Criar equipa auto-avaliação	Fase 3 Plano de melhorias / Prioritização
		4º Formação	
		5º Realizar a auto-avaliação	
		6º Relatório de auto-avaliação	
			7º Plano melhorias
			8º Divulgar plano melhorias
			9º Implementar plano melhorias
			10º Planear auto-avaliação seguinte

Fonte: Documento de trabalho da equipa do Projeto ARQME: Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Qualidade.

Tendo em conta a estrutura do modelo CAF, apresentado no quadro 12 que se segue, verifica-se a possibilidade deste ser adotado pelas escolas, enquanto organismos públicos, como instrumento para a implementação do seu processo de AA, devendo-se, no entanto, adaptar o processo de avaliação em função das características próprias das escolas o que exige um trabalho prévio de adequação da avaliação segundo os critérios e os subcritérios previamente definidos.

Quadro 12 – Estrutura do modelo CAF



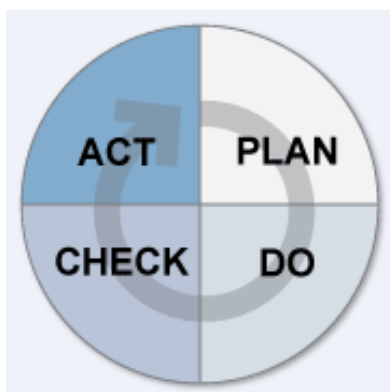
Fonte: http://www.caf.dgaep.gov.pt/media/CAF_Educacao_2013-1.pdf, p. 11.

Outro modelo igualmente usado é o ESI ou ainda os modelos de avaliação de desempenho como a Norma ISO 9000 - International Organization for Standardization – que procura, a nível global, identificar, uniformizar e desenvolver as normas internacionais, impostas às empresas, entidades, governos e sociedade em geral, normas essas que são, posteriormente, divulgadas e implementadas em todo o mundo. A ISO é uma organização não-governamental, constituída por membros do setor público, que fazem parte do governo ou são exigidos pelo mesmo, e do sector privado e constitui o maior colaborador e editor de «standards» internacionais do mundo.

A designação ISO 9000 representa um conjunto de normas técnicas que estabelecem um modelo de gestão da qualidade para organizações em geral, independentemente do seu tipo ou dimensão, tendo como função a promoção de produtos, materiais, processos e serviços de campos diversos para que a qualidade dos mesmos seja melhorada de forma contínua e permanente. A ISO define, portanto, as exigências padronizadas para um sistema de gestão de qualidade, representando, assim, um consenso internacional, o que não significa unanimidade, sobre práticas da boa qualidade. Por não ser gratuito, este modelo tem sido essencialmente adotado pelo setor empresarial.

O «standard» implica que a organização faça a sua própria examinação de modo a que possa verificar se está a gerir os seus processos de forma eficaz e, conseqüentemente, em controlo da sua atividade. O princípio operativo subjacente à Norma ISO é, de seguida, apresentado na figura 15.

Figura 15 – Princípio operativo da Norma ISO



Fonte: Documento de trabalho da equipa do Projeto ARQME: Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Qualidade elaborado com base em: <http://www.iso.org/iso/home.htm>

Estas quatro ações descrevem a dinâmica inerente ao processo de implementação da Norma ISO, ou seja, a planificação e estabelecimento de objetivos – planificar; a execução da planificação – fazer; a medição dos resultados alcançados – verificar e, finalmente, a correção, a melhoria e a operacionalização, ou seja o agir.

O processo de AA subentende a construção consciente da escola como referente para a ação social, individual e coletiva e o reforço da capacidade de autoconhecimento necessária para identificar e priorizar as necessidades, afastando-se, portanto, de um eixo exclusivamente individual, de modo a centrar-se na autorreflexão coletiva como ponto de partida para questionar todos os aspetos constituintes da instituição escolar, nomeadamente o seu funcionamento e os resultados escolares. Perrenoud e Thurler, defendem que “(...) quanto maior for a mobilização de esforços para desenvolver competências de orientação e regulação dos modos de gestão e organização do trabalho escolar e suas práticas, mais elevados são os padrões de qualidade” (Perrenoud & Thurler, 2005, p. 82).

A utilidade da AE pode ser fomentada e reforçada pela AA, visto que “(...) é na escola que está quem melhor conhece a realidade, quem realiza as melhorias no dia a dia e assegura a continuidade” (CNE, 2005, p. 54), enquanto que a AEE “(...) sustenta a validade da avaliação – o olhar dos outros, a credibilidade e o (re)conhecimento que podem servir o reforço da segurança dos actores educativos” (Idem). A avaliação institucional torna-se, portanto, mais coerente e eficaz se houver uma “(...) relação sinérgica entre auto-avaliação e a avaliação externa, entendida esta como suporte e interpelação à auto-avaliação” (Ibidem).

Do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, o grau de desenvolvimento da AA determina os limites e a centralidade da AEE, dado que quanto mais sistemática, completa e autónoma for a primeira, mais discreta e complementar poderá ser a segunda (Ibidem). O desenvolvimento e melhoria das instituições escolares deve, por conseguinte, ser concebido através do diálogo entre perspetivas internas e externas, ou seja, a AA da escola fica enriquecida se conjugar o seu olhar com o da AEE.

Pinho sublinha a importância deste diálogo entre as modalidades externa e interna de avaliação, pois considera que, deste modo, se criam, indiscutivelmente, condições para implementar uma melhoria sustentada da qualidade do funcionamento da escola pública e dos serviços por ela prestada, dado que, hoje em dia, deste processo externo, formal e pontual “(...) decorram recomendações – explícita ou implicitamente enunciadas – para que as escolas, se assim o entenderem, definam prioridades e planos estratégicos de mudança rumo à melhoria da qualidade” (Pinho, 2011, p. 28).

PARTE II – DA PROBLEMÁTICA EM ESTUDO AOS CAMINHOS DA PESQUISA

“Aquilo que transforma coisas e as une chama-se mudança; aquilo que as estimula e coloca em movimento chama-se continuidade. Aquilo que as suscita e as realça perante todas as pessoas da terra chama-se campo de acção”

The I Ching or Book of Changes (2011)

4. Problemática do estudo: A avaliação de escola

A escola, como todas as organizações, obedece à teoria sistémica, ou seja, o desenvolvimento da análise dos diversos sistemas subjacentes a uma organização possibilita ter em conta “(...) todas as componentes, compreender as suas inter-relações, descortinar as várias possibilidades de solução dos problemas, prever as consequências da sua aplicação, intervir, enfim, de forma continuada no evoluir das operações e ir-lhes verificando permanentemente os resultados” (UNESCO, 1976, p. 11). De acordo com esta ótica, todos os factos/acometimentos sociais podem ser examinados a fim de compreender e analisar uma determinada realidade ou situação escolar

“(...) não basta ver o produto da actividade de um conjunto de pessoas, que têm objectivos e características pessoais próprias, mas é necessário, tratá-la como sistema, isto é, como um *conjunto*, dotado de um grau de complexidade maior que a das suas partes constitutivas – por causa das relações que as unem às outras” (Idem, p. 12).

Nesta perspetiva, a escola é um sistema aberto à sociedade e ao mundo que, cada vez mais, assume um carácter contínuo de aceleração, obrigando à viragem de uma conceção passiva da educação para uma mais ativa e dinâmica. O ser humano precisa, não só de estar preparado para adaptar-se rapidamente a essa mudança, mas também de ser capaz de promovê-la, até porque “é-lhe exigido a capacidade de transformar nichos culturais nos quais está inserido” (Gonçalves & Ferreira-Alves, 1995, p. 137).

Etimologicamente, a palavra organização tem origem no termo grego «organon» que significa instrumento, remetendo, nesta aceção, para os conceitos de ordem, coordenação e finalidade.

Para Vygotsky (1978) a cultura estimula e alarga o campo de significações e a riqueza concetual, pois é o «locus» que permite o desenvolvimento de negociações entre os diversos elementos envolvidos num contínuo processo de (re)criação e (re)interpretação da realidade. O ser humano, portanto, só tem acesso a recortes da realidade e, através de sistemas simbólicos e de tipos de linguagens, verbais e não verbais, interage com os outros e com o mundo que o rodeia, tornando-se sujeito de conhecimento. A construção do conhecimento resulta, por conseguinte, deste processo de internalização das interações que emergem entre cada sujeito e o «outro social» como, por exemplo, o meio cultural e a organização do ambiente onde se move.

Ao perspetivar o indivíduo como um fragmento de sociedade interiorizada, Kaufmann (2001) reitera esta aceção. Gómez (2002) refere que o mundo real que nos rodeia não é apenas o universo físico, mas também uma construção social onde pessoas, objetos, espaços e criações culturais adquirem sentidos específicos em virtude das variantes sociais e históricas que determinam a sua configuração.

As escolas, enquanto espaços de aprendizagem e conhecimento, partilham realidades com características comuns, no entanto, cada uma delas caracteriza-se igualmente pela sua singularidade e diferença. Através da valorização e afirmação da sua história identitária, coletiva e individual, a escola metamorfosea-se, reconhecendo, neste processo dinâmico e orgânico, as suas idiossincrasias e vivências únicas.

Os laços que se estabelecem na escola redefinem igualmente “(...) o modo como a delegação do poder e o respeito pelos colegas é entendida. Nas organizações, a delegação do poder é entendida como tendo algo a ver com tomada de decisões partilhada” (Sergiovanni, 2004, p. 77). Para este autor, portanto, a delegação do poder dentro das comunidades preocupa-se não tanto com direitos, discernimento e liberdade, mas sobretudo com compromissos, obrigações e deveres que as pessoas sentem em relação aos outros e à escola. Consequentemente, nas comunidades escolares “(...) os membros que a integram estão ligados uns aos outros por razões morais como obrigações mútuas, tradições partilhadas e outros laços normativos” (Idem, p. 78).

Tal como referido no capítulo 3, a AE assume, desde a década de 80, maior relevância nas políticas educativas europeias que introduzem mudanças no processo de regulação dos sistemas educativos com o objetivo primeiro de assegurar a qualidade dos mesmos. Em

fevereiro de 2001, por exemplo, é adotada uma recomendação em relação à avaliação da qualidade do ensino nos países membros, pelo Parlamento Europeu e Conselho da Europa, defendendo-se a ideia de que o caminho para o desenvolvimento de uma economia europeia forte, dinâmica e competitiva passa obrigatoriamente pela edificação de uma Europa do conhecimento que, deste modo, atinge igualmente uma melhor coesão social (Eurydice, 2004).

Clímaco (2007), a este respeito, sublinha que, na atualidade, verifica-se uma busca quase obsessiva da qualidade e da excelência a nível das organizações, resultante, em grande parte, da crescente exigência da sociedade que, cada vez mais, incentiva uma impiedosa concorrência e competitividade nos mercados económicos internacionais. A nível do desenvolvimento e crescimento organizacionais, a valorização do capital humano torna-se imprescindível. A escola, enquanto organização, não escapa a esta pressão social e assume também, publicamente, a procura da qualidade a nível educativo. O esmagador peso da prolífera legislação referente à AE espelha e reforça esta inflação do discurso da qualidade subjacente aos processos avaliativos desenvolvidos nas escolas (Clímaco, 2007).

Alaiz e Gonçalves (2003) consideram que, de acordo com as finalidades, modelos e diversas dimensões inerentes à AE, esta desdobra-se em duas tipologias abrangentes: a avaliação externa e a interna. Em relação à primeira, os autores definem-na como sendo um processo que, mesmo contando com a importante colaboração da escola e respetiva comunidade educativa, é essencialmente levada a cabo por agentes externos à escola, pertencentes a entidades ou agências de avaliação públicas ou privadas. Quanto à segunda, remete para um processo de análise sistemática conduzido, maioritariamente ou até exclusivamente, por todos os elementos que integram a escola e comunidade educativa.

A existência desta dualidade a nível da AE não implica, todavia, que haja obrigatoriamente uma incompatibilidade. A IGE sublinha, pelo contrário, que “(...) relação bem sucedida e duradoura entre a avaliação interna e externa é o objectivo de todos os sistemas europeus” (IGE, 2007, p. 9).

A necessidade de subsistir uma articulação equilibrada entre a avaliação externa e a interna é também exortada pela rede institucional Eurydice que, para além de estimular práticas autoavaliativas para que as escolas possam assumir-se plenamente como lugares de aprendizagem e de aperfeiçoamento, considera que, do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, estes dois tipos de avaliação aproximam-se e influenciam-se mutuamente, pois “(...) é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os

contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar” (Eurydice, 2004, p. 135).

Seja a nível dos estudantes, dos professores ou de qualquer outro membro integrante de uma comunidade educativa, ou ainda a nível de estratégias, políticas educativas e projetos, a AE é, e continuará a ser, uma temática sensível, multifacetada e complexa no seio das Ciências da Educação. As suas fortes implicações sociais, culturais, políticas, profissionais e éticas e a miríade de aspetos metodológicos, técnicos, pedagógicos e organizacionais que abrange conferem-lhe um carácter transversal e transdisciplinar que, segundo Silva, deve ser valorizado, pois a sua mais valia “(...) assenta numa permanente reflexão sobre a prática, implicando uma eventual ruptura a protagonizar por uma mudança, constante. Importa, porém encontrar coordenadas orientadoras que validem as características dos modelos de avaliação do ensino, e como tal a qualidade institucional” (Silva, 2008, p 11).

Santos Guerra refere que a avaliação espelha “(...) a realidade das escolas e permite que os protagonistas se vejam com clareza e rigor. Da compreensão suscitada pela imagem contemplada, nascerá a decisão de corrigir um gesto, limpar o rosto, ou a realização de uma operação mais complexa” (Santos Guerra 2002b, p. 11).

Face a este panorama intrincado vivido nas escolas hoje em dia, a problemática do nosso estudo centrou-se nos dois processos de AE mencionados anteriormente, ou seja, AEE e AA, no que estes processos comportam de possibilidades conducentes à melhoria da escola e qualidade educativa ou, pelo contrário, impeditivos de que esta possa de facto acontecer.

5. Pergunta de partida, objetivos e finalidade

A escolha da AE, enquanto objeto de estudo, prendeu-se à vontade de investigar, quer a sua vertente externa, levada a cabo pela IGE, quer a sua vertente interna – autoavaliação, levada a cabo pela própria escola, a fim de determinar o seu impacto na obtenção de uma efetiva melhoria da qualidade educativa da escola pública.

Para além desta dualidade organizacional, esteve igualmente subjacente o propósito de identificar a existência ou não de uma dualidade entre o que é estipulado a nível normativo e a efetiva implementação e desenvolvimento de práticas (auto)avaliativas num contexto escolar específico, ou seja, de que modo uma determinada escola, de acordo com a sua realidade, especificidade e necessidades, se apropria da norma e adapta-a de modo a, entre outros, otimizar os seus recursos, promover aprendizagens efetivas, melhorar os resultados escolares dos seus estudantes e cumprir a missão de formar cidadãos críticos e reflexivos, dotados de um sentido ético e humano, capazes de construir e relacionar novos conhecimentos e aptos a viverem num mundo constantemente mutável.

Por conseguinte, tanto pela natureza multifacetada e profunda amplitude da problemática em estudo, como pela vasta literatura existente, consideramos necessário continuar a haver mais investigação sobre a AE e qualidade educativa. Como refere Carvalho “A investigação procura encontrar novas respostas para os problemas que já existiam ou que foram detetados (...), contribuindo decisivamente para melhorar o objeto de estudo” (Carvalho, 2004, p. 147).

Colocamos, assim, a seguinte questão de partida de investigação: De que modo os processos (auto)avaliativos influenciam a qualidade educativa?

Traçamos o seguinte objetivo geral: Identificar relações entre os processos de AE, desenvolvidos pela IGE e pela própria escola, e a melhoria da qualidade educativa, designadamente a nível da promoção de dinâmicas interpessoais colaborativas e do desenvolvimento de projetos estruturantes da missão educativa.

Neste contexto, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- 1 – Identificar os pressupostos e procedimentos legais inerentes ao processo de AE;
- 2 – Identificar as lógicas de ação dos elementos envolvidos no processo de AE;
- 3 – Identificar o modo como a AE é perspectivada por parte dos diferentes elementos da comunidade educativa em estudo;
- 4 – Identificar as finalidades da AEE e da AA;

- 5 – Identificar os contributos e os obstáculos da AEE e da AA;
- 6 – Identificar as dinâmicas colaborativas promovidas pela AE;
- 7 – Propor estratégias de desenvolvimento de práticas (auto)avaliativas promotoras da qualidade educativa.

Não é, portanto, nossa intenção chegar a conclusões fechadas ou explicações acabadas sobre a AE, mas antes permitir novas pistas de reflexão que possibilitam uma maior abertura em relação a uma cultura colaborativa e reflexiva que seja partilhada por todos que defendem uma escola pública de qualidade, até porque, como salienta Gairín:

“As organizações mais capazes de enfrentar o futuro não acreditam em si mesmas pelo que são, mas sim pela sua capacidade de deixar de ser o que são, isto é, não se sentem fortes pelas estruturas que possuem, mas sim pela sua capacidade de, quando necessário, se transformarem” (Gairín, 2000, p. 37).

Face ao exposto, a educação está claramente a atravessar um período marcado por especiais riscos, agravados pela “(...) obsessão pelos resultados, a competitividade entre os alunos, a pressão da sociedade sobre as escolas com base na exigência e eficácia das mesmas, etc, [o que] pode afastar os profissionais do aprofundamento das verdadeiras questões” (Santos Guerra, 2003, p. 21). Parece-nos então essencial abordar, entre outros, os seguintes aspetos ao longo do nosso estudo, dado que eles enfatizam o pressuposto de que educar é um modo de reinventar, de recriar, de reescrever, tarefa essa do sujeito e não do objeto (Freire, 1977):

- A escola enquanto construção social viva e mutante, baseada num constante processo de procura e construção identitária;
- A escola enquanto organização aprendente;
- A cultura colaborativa promotora de melhoria;
- A comunicação e participação ativa, responsável e consciente na vida escolar por parte de toda a comunidade educativa;
- A avaliação de escola enquanto processo negociado;
- A profissionalidade docente ancorada em princípios de exigência e qualidade.

À realização desta investigação está, portanto, subjacente a finalidade de contribuir para que a escola, enquanto instituição organizacional, seja cada vez mais capaz de aprender a melhorar, nomeadamente através da gestão do processo de AEE, supervisionado pela IGE, e do processo de AA que desenvolve, colocando-os ao serviço da qualidade educativa que presta à sociedade.

6. Justificação, contexto e população em estudo

Ao pretendermos estudar o(s) processo(s) de AE, consideramos essencial que a nossa investigação fosse realizada num contexto real, independentemente dos eventuais imprevistos e dificuldades que esta opção pudesse trazer em termos de investigação.

Assim, para o desenvolvimento do nosso estudo, escolhemos uma escola básica e secundária pública, situada no distrito do Porto, que, para salvaguardar o anonimato, decidimos designar por EBS X. Esta escolha baseou-se não só num conjunto de características da instituição em si, mas também da convergência de vários fatores que fez com que considerássemos que esta reunia requisitos fundamentais à concretização da nossa investigação, nomeadamente:

- A escola tinha-se candidatado para ser inspecionada pela IGE, tendo sido selecionada para o efeito no ano letivo de 2010/2011;
- A escola tinha uma equipa de autoavaliação (EAA) consistente;
- A escola demonstrava interesse e abertura para desenvolver práticas avaliativas, nomeadamente a nível interno;
- A escola estava a passar por um processo de profunda mudança em termos logísticos e estruturais resultante da requalificação das suas instalações no âmbito do programa de modernização das escolas portuguesas liderado pela Parque Escolar;
- A escola revelou disponibilidade e receptividade para a realização de uma investigação relativa à AE.

Face a este contexto, e perante o apoio da Direção da escola, do CP e da EAA, decidimos realizar um estudo de caso, cujos contornos e enquadramento serão descritos no próximo capítulo, privilegiando-se uma abordagem exclusivamente qualitativa que espelha a nossa opção em analisar a AE de um ponto de vista interpretativo e descritivo.

7. Opções metodológicas e desenho do estudo

A ciência almeja a descoberta, pois permite “(...) the collection of grand explanations of things, physical, biological, and sociological. Science is the explanation of how things work in general, across chemistries (...) and cultures” (Stake, 2010, p. 11). Eco afirma que a criação científica é, simultaneamente, uma atividade e uma instituição, esclarecendo que

“Como actividade designa o processo de investigação que leva o investigador a produzir a obra científica. Como instituição é uma estrutura constituída por três elementos, o sujeito, o objecto e o meio. Ao longo dos tempos, estes aspectos foram evoluindo, designando a associação ou a dissociação quer dos mesmos quer de algumas das suas partes diversos movimentos da investigação científica” (Eco, 1998, p. 11).

Albert Szent-Györgyi (1980), citado por Morse, refere que se se “(...) for ao interior da natureza, dentro do desconhecido, às fronteiras do conhecimento, tudo parece misturado e contraditório, ilógico e incoerente. Isto é o que a investigação faz; suaviza as contradições e torna as coisas simples, lógicas e coerentes” (Morse, 2007, p. 12), logo a “(...) investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões” (Tuckman, 2000, p. 5) e “(...) o resultado dessa atitude incessante do Homem de querer conhecer e dominar o mundo; através dela, foram-se encontrando soluções para os problemas que continuamente surgiam e, ao mesmo tempo, foi-se acumulando um corpo de conhecimento” (Coutinho, 2011, p. 5). Segundo esta autora, a investigação científica é

“(...) uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras” (Idem, p. 7).

A(s) metodologia(s) de uma investigação obriga(m) necessariamente à adoção indispensável de uma postura crítica e reflexiva.

De Bruyne, Herman e Schoutheete (1991) afirmam que o pólo epistemológico é o motor de pesquisa do investigador, pois é a este nível que se constrói o objeto científico e delimita-se a problemática da investigação. Por conseguinte, o evidenciar dos pressupostos epistemológicos do estudo prende-se com o modo como o investigador se enquadra nas opções metodológicas de investigação.

De acordo com Afonso,

“O conhecimento científico resultante do processo de investigação exprime-se num discurso descritivo de situações concretas, articulado numa lógica argumentativa de carácter dedutivo e/ou indutivo que sustenta uma interpretação dessas situações organizada em conceitos e estruturas conceptuais. Nas ciências sociais, o trabalho de investigação incide sobre a acção humana organizada (a sociedade)” (Afonso, 2005, p. 21).

Estas ciências apontam para a construção de conhecimento que se traduz na busca junto dos atores do seu discurso e das suas vivências. Este autor salienta que, no processo de construção do conhecimento científico, a relação entre teoria e pesquisa empírica assume uma natureza circular, baseada numa interação recíproca. De facto, não só a construção teórica se fundamenta nos dados empíricos, como a pesquisa empírica pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um esquema conceptual estruturado em teorias ou modelos consolidados.

Coutinho considera que “quando se fala de investigação em CSH [Ciências Sociais e Humanas] dois requisitos se impõem: que seja científica – pautada pela sistematização e pelo rigor – e que seja adequada ao objeto de estudo” (Coutinho, 2011, p. 7). Salientamos que, do ponto de vista da metodologia das Ciências Sociais, a investigação a nível educacional é sobretudo influenciada pelos processos metodológicos predominantes na sociologia, podendo repartir a sua metodologia por um ou vários paradigmas de investigação básicos. Aliás,

“fundamentalmente, o problema do conhecimento científico põe-se da mesma maneira para os fenómenos sociais e para os fenómenos naturais: em ambos os casos há hipóteses teóricas que devem ser confrontados com dados de observação ou de experimentação. Toda a investigação deve, portanto, responder a alguns princípios estáveis e idênticos, ainda que vários percursos diferentes conduzam ao conhecimento científico” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 25).

Carvalho destaca que, a nível educativo, a investigação “(...) terá necessariamente que mudar as práticas pela educação de todos os envolvidos no processo. Ou seja, a investigação educativa deve ser feita dentro do sistema, vivendo dele e para ele, contribuindo eficazmente para a sua melhoria constante” (Carvalho, 2004, p. 153). A educação, enquanto segmento organizado da ação, constitui um campo específico das Ciências Sociais, daí que a designação de Ciências da Educação reporta-se “(...) a um conjunto diversificado de práticas de investigação oriundas das diversas ciências sociais, centradas no questionamento das dimensões da realidade social relevantes para a compreensão desse sector específico da condição humana – a educação” (Afonso, 2005, p. 22).

A metodologia, como “(...) conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica” (Herman, 1988, p. 59), não se pode limitar a indicar qualquer caminho, pois, para

ser realmente eficaz, deve apontar para o melhor caminho possível de modo a que a investigação seja orientada para um determinado fim em vista. A reflexão e escolha da metodologia a utilizar para esta investigação revelou ser, portanto, uma fase fulcral do trabalho desenvolvido, dado que, não só tivemos em conta os parâmetros epistemológicos que o sustentam, como também os objetivos que pretendíamos atingir:

“Caminante, son tus huellas / el camino, y nada más;/caminante, no hay camino: / se hace camino/al andar. / Al andar se hace camino, / y al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de/volver a pisar. / Caminante, no hay camino, / sino estelas en la mar”
(<http://blogs.utopia.org.br/poesialatina/cantares-antonio-machado/>).

Nestes versos do poeta sevilhano António Machado, retirados de um conjunto de provérbios e cantares, o poeta, tal como o investigador, sabe que o caminho se faz caminhando, mas sabe que quer chegar ao mar, olhar para trás e observar o que já andou e como andou. Apesar de, à primeira vista, parecer que o caminhante deambula sem rumo, impelido por uma espécie de inércia locomotora, na realidade, o caminho faz-se caminhando, mas é preciso ter um desígnio, é preciso produzir, disseminar, discutir o saber, o conhecimento e as ideias para que se possa principiar novos percursos e encetar novos caminhos.

Mais do que analisar as normas e formalidades inerentes aos processos de AA e AEE, quisemos analisar o modo como estes processos influenciam, direta ou indiretamente, as relações e dialéticas organizacionais, socioprofissionais, pedagógicas e educativas a fim de compreender a práxis que sustenta à AE e explicar as mudanças que dela podem resultar, nomeadamente a nível da qualidade educativa.

Como refere Silverman “(...) if you are concerned with exploring people’s life histories or everyday behaviour, then qualitative methods may be favoured” (Silverman, 2000, p. 1), dado que, ao centrar-se num contexto particular, a metodologia investigativa de tipo qualitativo permite dar conta da sua complexidade e multidimensionalidade, bem como responder, de modo mais plausível, a um estudo de «caso intrínseco» (Stake, 2006) ou «estudo único» (Yin, 2013). Neste paradigma, “(...) considera-se essencial conhecer uma realidade do ponto de vista das pessoas que a experienciam, sendo direcionada a atenção de quem investiga, sobre a perceção dos indivíduos acerca da mesma” (Fortin, 2009, p. 156).

Ao efetuarmos um estudo que incide sobre a AE e consequente implementação e desenvolvimento organizacional de ações e práticas avaliativas na escola no sentido de conduzi-la a uma melhoria em termos de eficácia e de qualidade do sistema educativo, optamos por um estudo exploratório e descritivo: exploratório, visto que corresponde à descoberta de realidades,

relativamente às quais é necessário tomar decisões, que presumem o conhecimento de dados, de atitudes e de expectativas, por parte da escola em estudo e respetiva comunidade e descritivo uma vez que “(...) a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números (...) na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos” (Bogdan e Biklen, 2013, p. 48).

Este tipo de pesquisa refere-se “(...) à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos, e também à pesquisa sobre funcionamento organizacional, movimentos sociais” (Strauss & Corbin, 2008, p. 23). Logo, quando se fala de análise qualitativa, não nos referimos “(...) à quantificação de dados qualitativos, mas, sim, ao processo não-matemático de interpretação, feito com o objectivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar esses conceitos e relações em um esquema explanatório teórico” (Idem, p. 24).

A investigação qualitativa procura, portanto, a compreensão ampla de fenómenos sociais de acordo com a perspetiva de todos os participantes, visto que

“Os factos humanos são, por um lado, mais complexos que os factos da natureza. Émile Durkheim, um dos pais do positivismo nas ciências humanas, estimava que se devia “considerar os factos sociais como coisas” e que a mente apenas poderia compreender tais factos “com a condição de sair de si mesma, pela via da observação e de experimentações” Ora, a simples observação dos factos humanos e sociais traz problemas que não se encontram nas ciências naturais” (Laville & Dionne, 2008, p. 32).

A abordagem qualitativa não se limita então a uma mera interpretação de dados, aferições ou resultados de um processo metodológico, pois debruça-se igualmente sobre a compreensão de múltiplos fenómenos inseridos numa determinada realidade que pode ser perspetivada, compreendida e vivida sob prismas bem distintos. Não podemos menorizar o facto de que as ciências humanas, contrariamente às ciências puramente positivistas que basicamente procuram uma resposta única que possam generalizar e/ou prever o funcionamento de fenómenos, abraçam a diversidade intrínseca à natureza humana e, consequentemente, as múltiplas interações que o Homem cria com o mundo que o rodeia, com os outros e consigo próprio (Creswell, 2010). Por conseguinte, investigar, na abordagem qualitativa, implica

“(...) interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação. Além de parciais e perspetivadas as interpretações são circulares (...). A produção do conhecimento é assim concebida como um processo circular, interativo e em espiral, não linear e cumulativo como retratado na epistemologia positivista” (Coutinho, 2011, p. 17).

Kaufmann salienta que existe um estigma relativamente à validade dos resultados obtidos através da investigação qualitativa. Este autor refere, por exemplo, que

“(…) les outils peuvent en effet donner l’impression d’être flottants, de varier selon les envies du chercheur, qui de plus, ne se prive pas d’interpréter de façon personnelle le matériau. Régulièrement, la critique tourne autour de la même question: (…) quelle est la validité scientifique de vos résultats? Critique légitime, car il s’agit bien du point faible de la méthode, mais critique souvent mal posée et gonflée à l’excès, par l’incompréhension du mode particulier de construction de l’objet” (Kaufmann, 1996, p. 25).

Tanto a questão de partida, como os objetivos específicos por nós traçados remetem para a utilização de um método de investigação que possibilita o contacto direto com o contexto socioprofissional em causa e não para uma procura ilusória de uma verdade factual. Assim sendo, optamos pela realização de um estudo de caso, pois este remete para uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real (Yin, 2013). Stake considera que “Schools may be our cases – real things that are easy to visualize, however hard they may be to understand” (Stake, 2006, p. 1) e acrescenta que “To study a case, we carefully examine its functioning and activities, but the first objective of a case study is to understand the case (...) we need to find out how the case gets things done” (Idem, p. 2).

Quando procuramos compreender, explorar, averiguar ou descrever fenómenos, situações, acontecimentos e/ou contextos complexos onde estão envolvidos em simultâneo uma diversidade de fatores, o estudo de caso surge como a abordagem metodológica de investigação ideal e adequada, já que para além de implicar a observação detalhada de um contexto, de um indivíduo ou até de um acontecimento específico, há igualmente um envolvimento mais íntimo do investigador na pesquisa, podendo inclusivamente ser parte integrante da mesma o que lhe permite estudá-la desde o seu interior e compreender a sua dinâmica (Merriam, 1988; Gomez, Flores & Jimenez, 1996; Yin, 2011).

Yin defende que o estudo de caso “(...) é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o «como» e o «porquê» de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 2013, p. 9), até porque, como refere Stake, “The case has an inside and an outside. Certain components lie within the system, within the boundaries of the case; certain features lie outside. A few of the outside features help define the contexts or environment of the case” (Stake, 2006, p. 3).

A característica que melhor identifica e distingue esta abordagem metodológica é o facto de se tratar de um plano de investigação que envolve o estudo detalhado de uma entidade bem definida que pode ser “(...) um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma

organização, uma comunidade ou mesmo uma nação! Pode também ser uma decisão, uma política, um processo, um incidente ou acontecimento imprevisto, enfim um sem fim de hipóteses mil!” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 223). De acordo com esta ótica, Freixo considera que

“O conhecimento produzido num estudo de caso pode advir de uma entre duas perspectivas fundamentais, a saber: (a) uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes e (b) uma perspectiva pragmática, cuja intenção fundamental é proporcionar uma perspectiva global do objecto de estudo, do ponto de vista do investigador, tanto quanto possível completa e coerente” (Freixo, 2011, p. 111).

A quem se indaga acerca da utilidade de investigar campos que aparentemente parecem muito estreitos ou específicos, Laville e Dionne salientam, por um lado, que “pode-se desde logo responder que não há ganho inútil, concernente aos conhecimentos sobre as pessoas ou os fenómenos humanos, estes como aquelas conservam sempre características muito pessoais ou particulares cujo destaque aumenta a compreensão” (Laville & Dionne, 1999, p. 155) e, por outro, sublinham que a vantagem mais significativa repousa

“(…) na *possibilidade de aprofundamento* que oferece, pois os recursos se vêm concentrados no caso visado, não estando o estudo submetido às restrições ligadas à comparação do caso com outros casos. Ao longo da pesquisa, o pesquisador pode, pois, mostrar-se mais criativo, mais imaginativo; tem mais tempo de adaptar seus instrumentos, modificar sua abordagem para explorar elementos imprevistos, precisar alguns detalhes e construir uma compreensão do caso que leve em conta tudo isso, pois ele não mais está atrelado a um protocolo de pesquisa que deveria permanecer o mais imutável possível” (Idem, p. 156).

Apesar dos estudos de caso serem frequentemente criticados por não permitirem a mesma generalização dos resultados obtidos através de abordagens quantitativas, Freixo considera que “na verdade trata-se de uma crítica que tem subjacente a tradição positivista, que persegue enunciados sobre a forma de ‘leis gerais’ ou ‘generalizações’” (Freixo, 2011, p. 112), mas uma investigação qualitativa, baseada na realização de estudo de caso pode igualmente encontrar a sua validade externa, ou seja, a possibilidade da sua generalização.

O conhecimento originado num estudo de caso pode ser aplicável a outros casos similares, servindo de suporte à interpretação dos mesmos, pois cada caso partilha aspetos comuns com outros casos. Se o investigador quiser extrapolar resultados deve, portanto, debruçar-se sobre quais os elementos comuns do caso a outros casos de forma a fazer uma análise que possibilite uma abstração. Quanto maior for a abstração dos conceitos, mais potencialmente extrapoláveis serão. O estudo de caso deixa de ter uma mera função descritiva,

dado que atinge um nível analítico, podendo ajudar a gerar novas questões para serem investigadas no futuro.

Face ao exposto e estando cientes de que as conclusões de um estudo de caso valem, principalmente, para o caso considerado, não havendo nada que assegure, «a priori», que se possam aplicar a outros casos, consideramos que também é verdade que nada o contradiz, podendo-se crer que “(...) se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque (...) ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenómeno complexo, até mesmo um meio, uma época” (Laville & Dionne, 1999, p. 156).

Perante a problemática delineada neste estudo, estruturamos a nossa investigação nas seguintes três fases que seguiram o seguinte planeamento:

- **Fase I** – Nesta fase, fizemos a recolha e análise de documentos institucionais, quer internos da EBS X, tais como o PE, o RI, o PAA e os relatórios da EAA, entre outros, quer da legislação em vigor em relação à AEE e AA e outros documentos/publicações legais considerados relevantes, tendo como objetivo identificar pressupostos e procedimentos legais inerentes à AE;

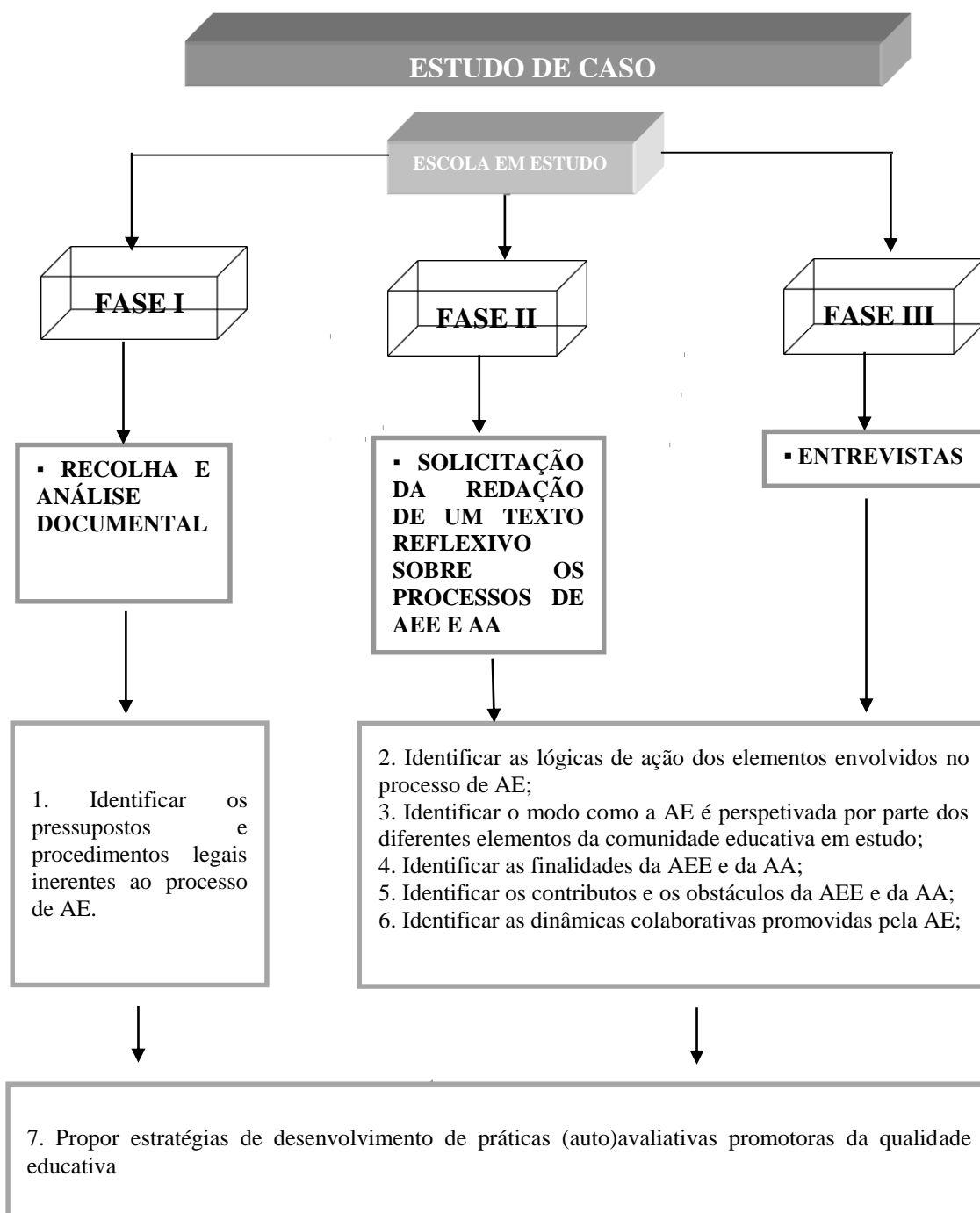
- **Fase II** – Nesta fase, com o objetivo de identificar as lógicas de ação dos elementos envolvidos no processo de AE, bem como as finalidades, os contributos, os obstáculos, as dinâmicas colaborativas promovidas pela AE e o modo como esta é perspectivada pelos diferentes elementos da escola em estudo e respetiva comunidade educativa, solicitamos a redação de um Texto Reflexivo (TR) sobre a pertinência e impacto dos processos de AEE, promovida pela IGE, e AA a todos os elementos que constituíram os painéis durante o processo de avaliação externa levado a cabo na EBS X;

- **Fase III** – Com os mesmos objetivos da fase anterior, realizamos, nesta fase, entrevistas a elementos integrados em diversos órgãos, equipas e coordenações da escola, bem como ao inspetor responsável pela equipa de avaliação da IGE;

Por fim, apresentamos estratégias de desenvolvimento de práticas (auto)avaliativas promotoras da qualidade educativa.

A figura 16, que se segue, representa esquematicamente o desenho do estudo, destacando as fases da investigação anteriormente descritas e os respetivos objetivos delineados para cada uma delas.

Figura 16 – Desenho do estudo



Tendo em conta as palavras de Stake “(...) the most meaningful data-gathering methods are often observational – both direct observation and learning from the observation of others” (Stake, 2006, p. 4) e o facto da observação participante, a entrevista, os instrumentos de registo, o relato de dados/acontecimentos, reflexões e impressões e a triangulação de dados, ou seja, o contraste plural de fontes, métodos, informações e recursos são os procedimentos metodológicos que mais beneficiam a investigação de carácter interpretativo (Gómez, Flores &

Jiménez, 1996), escolhemos um percurso de investigação que incluiu diferentes intervenientes no desenvolvimento dos processos de AAE e AA da escola em estudo e vários métodos de colheita de dados a fim de triangularmos a informação recolhida.

Em congruência com o nosso propósito de contribuirmos para o desenvolvimento científico no campo da AE, esperamos que as conclusões resultantes desta investigação possam ser o ponto da partida para a realização de outros estudos de caso ou projetos investigativos de outra natureza noutras escolas, pois como refere Punch “Na investigação quantitativa começamos pelas hipóteses, elas são os «inputs» da investigação. No estudo de caso, acabamos com elas: são os «outputs» da investigação” (Punch, 1998, p. 154), assumindo, neste sentido, a finalidade da pesquisa uma dimensão holística, sistémica, ampla e integrada.

8. Considerações éticas

Streubert e Carpenter (2002) consideram que o investigador deve estar consciente da responsabilidade pessoal e profissional que o trabalho de investigação exige e respeitar um conjunto de preocupações éticas, a fim de proteger a dignidade humana. A este respeito, Fortin (2009) refere que é fundamental garantir o respeito pelos direitos das pessoas, devendo, por conseguinte, a orientação do percurso investigativo ser delimitado por um código de ética que estabelece os limites considerados imprescindíveis para a validade e solidez de uma investigação científica (Ribeiro, 1999).

Polit e Beck (2011) sublinham igualmente a importância de assegurar o direito à autodeterminação, à confidencialidade, à intimidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo e, por último, a um tratamento justo e equitativo. Estes pressupostos são essenciais no desenvolvimento de qualquer trabalho de investigação, não só para a formação da identidade profissional do investigador, mas também para a qualidade do trabalho investigativo realizado (Sousa & Baptista, 2011).

Ao longo da nossa investigação, as considerações éticas foram cuidadosamente respeitadas, pois, como refere Martins (2008), a conduta ética deve acompanhar todo o trabalho de investigação, desde a seleção do problema até a publicação dos resultados.

A fim de solicitar a colaboração das duas instituições selecionadas para a realização do estudo de caso e solicitar a autorização das mesmas para a consulta e análise de documentos, recolha de informações/dados, redação de textos reflexivos acerca da temática em estudo e a realização de entrevistas, foram formalmente feitos os respetivos pedidos. Assim, após a elaboração do projeto subjacente a esta investigação, contactamos, em primeiro lugar, o diretor da escola, por nós selecionada, por «e-mail», a fim de agendar uma reunião para apresentar os objetivos e a finalidade da investigação e esclarecer eventuais questões sobre a mesma. Após a realização desta reunião, enviamos um pedido formal de autorização à direção da escola para que a nossa investigação pudesse ser apresentada, analisada e aprovada em CP o que veio a suceder. Enviamos, simultaneamente, um pedido para solicitar a autorização para assistir às reuniões da EAA a fim de melhor acompanhar o seu trabalho. Este segundo pedido veio no seguimento de, desde o ano letivo anterior – 2009/2010, darmos o nosso contributo para a consecução do trabalho desta equipa através da leitura e análise de documentos variados e da discussão de múltiplas questões referentes ao trabalho desenvolvido até à data. Este pedido foi igualmente apresentado no mesmo CP que deu o seu parecer favorável ao mesmo, sendo-nos posteriormente enviada a autorização formal do Diretor da escola para iniciar o estudo.

Para a realização desta investigação, solicitamos igualmente autorização à DREN/IGE para entrevistar o inspetor responsável pela equipa de avaliação externa da IGE, a qual foi concedida pelo Delegado Regional do Norte/IGE, Doutor Valdemar Castro Almeida, devendo, no entanto, esta ser conduzida nas instalações da DREN no Porto. Contactamos então o inspetor em causa a fim de lhe solicitar pessoalmente a sua colaboração e explicar, de forma mais detalhada, a natureza da nossa investigação e os objetivos do trabalho investigativo.

Finalmente, foi igualmente contactado por «e-mail» o avaliador externo que integrou a equipa de avaliação externa da IGE. Numa primeira fase, este demonstrou interesse em participar na investigação e ser entrevistado. No entanto, acabou por não o fazer, apesar das várias tentativas de contacto por endereço eletrónico, às quais não obtivemos resposta, pelo que não pudemos contar com a colaboração do mesmo.

A participação dos elementos da direção da escola, do inspetor, dos docentes, dos diretores de turma, dos encarregados de educação, dos estudantes, dos assistentes técnicos e operacionais, dos serviços especializados de apoio educativo e serviços de psicologia e orientação, da EAA e dos coordenadores de departamento e de outras estruturas de coordenação foi voluntária, não tendo qualquer risco associado, pelo que, a qualquer momento, os mesmos poderiam ter desistido de colaborar no estudo. A obtenção do consentimento livre e esclarecido dos participantes é imprescindível, pois assegura que estes compreendem a informação procurada pelo investigador e que, portanto, esta seja adequada para a investigação (Polit & Beck, 2011).

Por conseguinte, todos os participantes receberam, com antecedência, informação sobre o estudo, a finalidade do mesmo e os objetivos do trabalho de investigação, bem como as condições de confidencialidade na utilização dos textos reflexivos e entrevistas, de modo a que os princípios éticos, anteriormente enunciados, fossem respeitados, nomeadamente o consentimento livre e informado e o anonimato dos dados, até porque “(...) para que o consentimento seja livre e esclarecido, é preciso que a pessoa possua toda a informação necessária para poder julgar das vantagens e dos inconvenientes da sua participação” (Fortin, 2009, p. 193). Deste modo, foi salvaguardada a proteção dos participantes contra eventuais danos e garantido a sua adesão voluntária ao projeto de investigação, com pleno conhecimento da natureza do estudo, bem como dos seus direitos e obrigações, não estando, portanto, expostos a riscos superiores aos ganhos que dele possam advir (Bogdan & Biklen, 2013).

No que se reporta à recolha de dados, designadamente à redação de um TR tradutor de ponto(s) de vista, opiniões e reflexões pessoais sobre a AE, solicitamos a participação de todos

os participantes por escrito, bem como a autorização dos encarregados de educação dos estudantes contactados para o efeito.

Quanto à realização das entrevistas, pedimos autorização aos participantes não só para as realizar, mas também para as gravar. O anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos foram assegurados, por isso não foram incluídas quaisquer informações no relatório da investigação que pudessem conduzir à identificação dos participantes. Com o mesmo intuito, no capítulo 9 – Apresentação, análise e discussão dos resultados, optamos por usar sempre o masculino quando nos referimos aos que participaram nas fases II e III do estudo. Após a conclusão da investigação, todos os dados que identifiquem os participantes foram destruídos.

Os resultados desta investigação serão apresentados à escola seleccionada e respetiva comunidade escolar.

9. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Terminada a etapa de colheita de dados ao longo das fases I, II e III, determinamos, como método de análise de dados, a análise de conteúdo por considerarmos que seria a escolha mais adequada na exploração da riqueza polissémica dos dados recolhidos, ou seja, a pluralidade de significados/sentidos atribuídos pelos produtores dos mesmos. Bardin (2011) considera precisamente que, apesar de ser um único instrumento, a análise de conteúdo é marcada por uma vasta disparidade de formas que a tornam adaptável a um campo extremamente amplo – as comunicações.

O objetivo da análise de conteúdo remete então para a compreensão crítica do sentido da comunicação, do seu conteúdo manifesto – «sim/não; a favor/contra» ou latente, isto é, as significações explícitas ou ocultas (Chizzotti, 2006).

Bardin, no entanto, alerta para o facto de que “não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendido, tem que ser reinventada a cada momento” (Idem, p. 31).

9.1. Análise documental

Na fase I – recolha e análise documental – analisamos documentos internos estruturantes da instituição escolar em estudo referentes ao ano letivo de 2010/2011, a saber:

- o Projeto Educativo;
- o Regulamento Interno;
- o relatório anual do Plano Anual de Atividades;
- as atas das reuniões do CP e da EAA;
- a síntese, apresentada pela EAA, relativamente ao seu diagnóstico sobre os pontos fracos e fortes da escola durante os anos letivos de 2008/2009 e 2009/2010, bem como as sugestões de melhoria apresentadas pela mesma;
- o relatório de atividades da EAA referente ao ano letivo de 2010/2011;
- o planeamento das ações de melhoria, elaborado pela EAA em 2010/2011, a ser implementado no ano letivo 2011/2012;
- o relatório final da EAA do plano de ações de melhoria – avaliação e implementação, que contempla o período de setembro de 2011 a julho de 2013.

Relativamente a estes documentos, destacamos a introdução do PE onde é reconhecida o contexto de mudança vivida na escola e comunidade educativa em causa, como acontece em todas as outras, bem como as novas exigências competitivas próprias dos países integrantes do espaço europeu. Este enquadramento conduz ao desenvolvimento de um PE que orienta

“(...) o seu trabalho educativo numa perspectiva de descoberta e de criatividade com vista à abertura às virtualidades e à riqueza do saber polivalente, sem descurar o ser, o estar e o viver humanamente juntos, de forma crítica e democrática, com base nos valores perenes, essência de todo o espaço comunitário, nas suas vertentes culturais, sociais e ecológicas” (Projeto Educativo da EBS X, 2010, p. 3).

Neste sentido, o capítulo 3, deste mesmo documento, estipula o conjunto de valores e as três dimensões das aprendizagens que a escola EBS X pretende fundamentar nos seus alunos. O quadro 13, que se segue, apresenta os mesmos:

Quadro 13 – Valores e aprendizagens estipulados no Projeto Educativo da EBS X

VALORES	APRENDIZAGENS
Solidariedade Tolerância Unidade	Aprender a viver juntos
Partilha / Comunicação Descoberta / Participação	Aprender a aprender juntos
Liberdade Iniciativa Excelência	Aprender a crescer juntos

Fonte: Projeto Educativo da EBS X.

Neste mesmo capítulo, são definidas seis finalidades subjacentes aos valores e aprendizagens estipulados anteriormente. Destacamos as seguintes: promoção de uma ação educativa que integre as dimensões personalizadora, socializadora e instrutiva da educação; compatibilização do desenvolvimento de uma cultura de excelência e responsabilização com a necessidade de práticas inclusivas; estimulação da participação de todos os intervenientes do processo educativo e incentivo de uma cultura de escolaridade prolongada, fomentando o gosto pela escola.

Quanto ao RI, logo no preâmbulo, esclarece que a definição de regras fundamentais tem como objetivo principal “(...) organizar a vida escolar e orientar a participação de todos os membros da comunidade” (Regulamento Interno da EBS X, 2010, p. 10), promovendo “(...) os princípios do respeito pela individualidade de todos os membros da comunidade educativa, da

auto-responsabilização, da liberdade de expressão, da equidade e da transparência, assim como da participação ativa de todos os membros da comunidade educativa na vida escolar” (Idem).

A elaboração do relatório anual do PAA da EBS X pelo Diretor, cumprindo, deste modo, uma das suas competências, enunciadas na alínea a) do ponto 2 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, não se circunscreve apenas às atividades enunciadas no PAA cujos relatórios periódicos foram devidamente apresentados e analisados em CP, ao longo do ano. Este relatório, submetido à aprovação do Conselho Geral da escola,

“(…) deve ser utilizado como ponto de partida e de alerta para que as várias estruturas da escola possam, ao longo do próximo ano letivo, adequar as suas práticas a uma ação de regulação e não enfatizem no processo de avaliação um mero registo de medida. Este documento, realizando o exercício construtivo da reflexão, ou seja da auto-análise, vem reforçar a finalidade que pretende que a auto-avaliação tenha como principal objetivo o aperfeiçoamento da ação educativa, sendo que esta só se revelará eficaz se implicar todos os agentes na construção dos instrumentos de avaliação, os quais deverão estar adaptados aos objetivos pretendidos” (Relatório Anual do PAA da EBS X referente ao ano 2010/2011)

O Diretor considera que o processo de AA “(…) deverá estar inerente a todas as práticas da organização escolar, nas atividades letivas, nas estruturas de articulação curricular, na organização das atividades das turmas, nos órgãos de gestão e administração, nos serviços especializados de apoio educativo, entre outros” (Idem). Esta posição surge repetidamente nas atas, quer do CP, quer da EAA da escola, juntamente com a valorização da reflexão conjunta, da participação e colaboração de todos os que integram a comunidade educativa da EBS X.

No subcapítulo 9.2.1 – Análise de conteúdo dos textos reflexivos e das entrevistas dos domínios I e II – são apresentados diversos aspetos relevantes relativos à análise dos documentos elaborados pela EAA. Neste mesmo subcapítulo, analisamos partes do relatório de escola elaborado pela IGE sobre a escola em estudo.

Analisamos igualmente os pareceres do n.º 5/2008 e n.º 3/2010 do CNE e a legislação referente à AE e outros documentos oficiais, nomeadamente:

- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio;
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro;
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril;
- Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro;
- Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho;
- Programa Educação 2015.

Todos os documentos legais acima referidos, foram analisados ao longo do capítulo 3 – A avaliação de escola, e dos subcapítulos 3.1 e 3.2. Os três primeiros abordam o processo de

autonomia, descentralização e gestão das escolas, enquanto que os outros remetem para o enquadramento e os procedimentos legais subjacentes aos processos de avaliação externa e autoavaliação.

De forma sintética, relembramos que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, sobre o regime de autonomia, descentralização, administração e gestão das escolas, consolida o processo de AA das escolas, nomeadamente quando determina que as escolas devem elaborar relatórios e realizar reflexões conjuntas e contínuas sobre a avaliação e outros aspetos referentes à complexidade do processo avaliativo. Por sua vez, a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro de 2007 pretende reforçar este processo ao estabelecer o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica que reforça a necessidade das escolas implementarem um sistema de autorregulação de modo a melhorar a qualidade do serviço público de educação.

Por último, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, acentua as políticas de descentralização ao aprovar o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Sofre uma primeira alteração no Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e uma segunda no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, visto o Governo considerar que há condições para que a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas sejam reforçadas a fim de “(...) reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, Diário da República, n.º 79/2008, Série I, p. 2341).

Quanto aos processos de AE, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, aprova o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Para tal, define orientações gerais, não só para o processo de autoavaliação, levado a cabo por cada escola ou agrupamento de escolas, mas também para a avaliação externa, da responsabilidade da administração educativa.

O Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, é essencial à implementação e desenvolvimento do processo de avaliação externa, visto que aprova a orgânica da IGE e consigna a sua missão que assenta precisamente no controlo, auditoria e fiscalização do funcionamento, tanto dos serviços e organismos do ME, como do sistema educativo no âmbito da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, da educação extra-escolar.

Por fim, o Programa Educação 2015, lançado no ano letivo 2010/2011, define objetivos no sentido de, por um lado, elevar as competências básicas e os níveis de

formação/qualificação da população portuguesa e, por outro lado, aprofundar o envolvimento das escolas e das comunidades educativas na materialização de compromissos nacionais e internacionais em matéria de política educativa.

Estes objetivos “(...) decorrem de medidas destinadas a assegurar a eficiência do sistema educativo que devem progressivamente traduzir-se em melhores resultados de aprendizagem e no cumprimento efectivo da escolaridade obrigatória de 12 anos” (Programa Educação 2015, p. 2). Portugal assumiu, portanto, compromissos e definiu metas para a segunda década do século XXI, no sentido de reforçar a eficácia dos sistemas de educação e formação. Com o mesmo propósito, Portugal entrou no programa Quadro Estratégico de Cooperação Europeia em matéria de Educação e Formação (EF2020), levado a cabo pela União Europeia, que “(...) define os objectivos comuns para os sistemas de educação e formação europeus no horizonte de 2020” (Idem) e optou, igualmente, por envolver-se no Projeto Metas Educativas 2021, que decorre no âmbito da Organização de Estados Ibero-americanos, e “(...) assume como objectivo central a melhoria da educação nos países do espaço ibero-americano. (Ibidem).

A pesquisa qualitativa implica necessariamente delimitar o campo de observação, valorizado por critérios de representatividade que correspondem às amostras onde é intencionalmente escolhido um número de pessoas em função da relevância que apresentam em relação a um determinado grupo (Bisquerra, 1989).

Assim, na fase II – solicitação da redação de um TR sobre os processos de AEE e AA, enviamos, com conhecimento da Direção, em janeiro de 2011, um pedido de colaboração no sentido de solicitar a redação de um TR sobre o processo de AE na sua dupla vertente, ou seja, interna – AA, e externa, promovida pela IGE, a todos os elementos seleccionados, por eleição ou nomeação, representativos dos diferentes elementos e serviços/setores que constituíam a comunidade educativa e que compuseram os painéis aquando da visita da IGE.

Com este pedido, pretendíamos que todos exprimissem livremente as suas opiniões, críticas, expectativas e visão pessoal sobre a AE. Para tal, achamos pertinente não pedir um texto que obedecesse a uma formatação estrutural rígida, nem impor um limite de palavras ou ainda um determinado tipo de apresentação textual. Do mesmo modo, a nível do conteúdo propriamente dito, sublinhamos que os participantes poderiam focar os aspetos que achassem mais relevantes, não impondo nenhum item obrigatório em relação à temática abordada.

Como referido no capítulo anterior, asseguramos a confidencialidade dos dados recolhidos nos textos reflexivos e garantimos que o seu uso destinar-se-ia estritamente à recolha de elementos referentes ao estudo científico que se pretendia realizar.

Nesta fase, seguimos, o seguinte critério de inclusão para selecionar os participantes: ter sido eleito ou nomeado para integrar um dos nove painéis formados aquando da visita da IGE à EBS X. Estas pessoas tiveram, portanto, uma participação ativa e importante no processo de avaliação externa conduzida pela IGE, dado que esta fase das entrevistas, conduzidas pela equipa inspetiva, constitui um momento essencial neste processo avaliativo.

No ponto 3.2 do Parecer n.º 5/2008 refere-se que “A constituição dos painéis afigura-se como um passo crítico, pois dela depende em larga medida, por um lado, o envolvimento de toda a comunidade escolar, por outro a fiabilidade da imagem da escola apreendida pelos avaliadores” (Parecer n.º 5/2008, Diário da República n.º 113/2008, Série II, de 13 de junho de 2008, p. 26154).

Foram constituídos nove painéis, representativos dos diferentes elementos e serviços/setores que constituem a escola e respetiva comunidade. A fim de facilitar a sua identificação na análise de conteúdo, usamos a seguinte nomenclatura P = Paineis e optamos por numerá-los de 1 a 9. Salientamos, no entanto, que esta enumeração foi totalmente aleatória, não seguindo um critério baseado na importância ou relevância dos mesmos. No quadro 14, que se segue, estão listados os painéis, os elementos e/ou serviços/setores que estes representam e o número de elementos que os constituíram.

Quadro 14 – Painéis constituídos aquando da vinda da IGE à EBS X

Painel (P)	Representantes	N.º de elementos constituintes
Painel 1 (P1)	Direção da escola	4
Painel 2 (P2)	EAA	7
Painel 3 (P3)	Diretores de turma e respetivos coordenadores	9
Painel 4 (P4)	Coordenadores de Departamento Curricular e outras estruturas de coordenação	7
Painel 5 (P5)	Docentes	8
Painel 6 (P6)	Serviços Especializados de Apoio Educativo e Serviços de Psicologia e Orientação	5
Painel 7 (P7)	Assistentes Técnicos e Operacionais	8
Painel 8 (P8)	Associação de Pais e Encarregados de Educação	8
Painel 9 (P9)	Alunos	11

Verificamos um grau de adesão e colaboração bastante variável de painel para painel, dado que a percentagem de colaboração oscilou entre os 25 e os 100 por cento, como podemos constatar no quadro 15 que se segue:

Quadro 15 – Percentagens de colaboração e não colaboração na fase II do estudo

Painéis	N.º de textos reflexivos entregues	% de colaboração	% de não colaboração
P1	3	75	25
P2	6	86	14
P3	7	78	22
P4	7	100	0
P5	5	63	37
P6	4	80	20
P7	4	50	50
P8	2	25	75
P9	3	27	73

No P1, constituído pelo diretor, vice-diretor e dois adjuntos, apenas um dos elementos não mostrou disponibilidade em colaborar.

No P2, referente à EAA e composto pelo coordenador da equipa, três docentes, um assistente operacional, um aluno do ensino secundário e um encarregado de educação, apenas não colaborou uma pessoa. A presença do encarregado de educação na EAA é essencial, pois, como referem Montadon e Perrenoud (2001), a escolaridade e o futuro dos filhos é uma preocupação partilhada por todas as famílias que desejam que a escola os cuide como seres singulares e diferentes, independentemente da sua condição social ou da relação que desenvolvem com a escola e, portanto, de uma forma ou de outra, todos os pais estão atentos ao modo como a escola trata os seus filhos.

A crescente reivindicação dos pais e encarregados de educação em desempenhar um papel mais relevante na vida escolar dos seus educandos, nomeadamente através de uma participação mais ativa, da sua integração nos órgãos de gestão e da consolidação do papel das famílias em determinadas tomadas de decisão que caracterizam o quotidiano das escolas e que moldam a vida escolar dos educandos, é defendido pelo Movimento Associativo de Pais – MAP, tanto na sua base, através das associações de pais, que funcionam a nível de escola ou agrupamento de escolas, como no seu topo, ou seja, através da ação da Conferência Nacional das Associações de Pais – CONFAP e da Confederação Nacional Independente de Pais e Encarregados de Educação – CNIPE. No entanto, apesar das diversas propostas de tipologia de participação e envolvimento dos pais na escola, ao longo das últimas décadas, estas “(...) tendem frequentemente a adoptar uma focalização normativa [centrando-se] mais na vertente descritiva do que num investimento ao nível da análise e tentativa de interpretação do alcance e significado dos novos espaços que vêm sendo consagrados nas sucessivas produções legislativas” (Sá, 2004, p. 106).

O P3 integrou o coordenador dos diretores de turma do 3.º ciclo, o coordenador dos diretores de turma do ensino secundário, dois diretores do 9.º ano, dois do 10.º, dois do 12.º e um de um curso profissional. Destes elementos, só dois elementos não quiseram participar.

O P4 reuniu os seguintes coordenadores: Departamento de Línguas; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Matemática e Ciências Experimentais; Expressões; Cursos Profissionais, equipa PES e o professor bibliotecário. Todos participaram, entregando o seu texto reflexivo. Salientamos, no entanto, que, apesar da nossa insistência em que fosse redigido um texto individual, os coordenadores dos Departamentos de Línguas, de Ciências Sociais e Humanas, de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões persistiram em entregar um único texto que elaboraram em conjunto, mas que expressava os seus diferentes pontos de vista.

O P5 englobou oito docentes, dois de cada um dos departamentos curriculares, ou seja, departamento de Línguas, de Ciências Sociais e Humanas, de Matemática e Ciências Experimentais e de Expressões. Destes 8, cinco participaram no estudo.

O P6 foi composto pelo docente coordenador dos Serviços de Psicologia, Orientação e Apoios Educativos, pelo docente de apoio educativo a alunos com NEE, por dois docentes de apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem e pelo representante da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens. Apenas um elemento não desejou participar no estudo.

O P7 integrou os seguintes representantes dos Assistentes Técnicos e Operacionais: o chefe dos Serviços de Administração; um assistente técnico com funções na área da gestão de alunos; um assistente técnico com funções na Ação Social Escolar; o coordenador dos assistentes operacionais; um assistente operacional de apoio à biblioteca; um assistente operacional com tarefas na cozinha e um assistente operacional de apoio às salas de aula. Só metade dos elementos deste painel revelou interesse em redigir um texto reflexivo.

O P8 incluiu dois representantes da Associação de Pais, dois encarregados de educação do 9.º ano, dois do 10.º e dois do 12.º. Salientamos que este painel foi o que menos colaborou, pois dos 8 elementos constituintes do painel, apenas dois se mostraram disponíveis em colaborar e redigiram um texto reflexivo, revelando interesse em relação ao estudo em causa.

Relativamente ao último painel – P9, dos representantes dos alunos, enviamos aos encarregados de educação os objetivos do estudo e um pedido de autorização para que os seus educandos pudessem dar o seu contributo. Infelizmente, dos onze encarregados de educação, apenas quatro deram o seu consentimento e só três alunos acabaram por colaborar.

Para além da dificuldade em sensibilizar as pessoas para a importância da sua colaboração, deparamo-nos com outro obstáculo que se prendeu com o cumprimento do prazo definido para a entrega dos textos reflexivos que, inicialmente, estava previsto para o fim de março de 2011 e que foi, várias vezes, adiado de modo a podermos recolher a totalidade dos textos das pessoas que aceitaram participar, o que apenas se concretizou no fim do mês de maio.

9.2. Análise dos textos reflexivos e entrevistas

A consecução da fase III baseou-se na realização de um conjunto de entrevistas semiestruturadas com questões abertas, a fim de dar ao entrevistado a liberdade de responder sem constrangimentos (Fortin, 2009) e permitir que este “(...) conte a sua história, de modo natural, narrativo”, fazendo com que a entrevista tende “(...) a apresentar uma natureza de conversação” (Polit, Beck & Hungler, 2004, p. 251). Elaboramos dois guiões – um dirigido aos elementos da EBS X e o outro ao inspetor que serviram de fio condutor durante as entrevistas, dado que incluíam as linhas orientadoras do tema em estudo e perguntas guia no sentido de garantir que as entrevistas seguissem os objetivos previamente delineados (Polit & Beck, 2011), dando, no entanto, aos entrevistados a possibilidade de descrever a sua experiência, fornecendo as informações que desejassem, na ordem que quisessem (Baptista & Campos, 2007).

Tendo em conta que “(...) a informação verbal tem sido a pedra angular da ciência social contemporânea e não há sinais de que possa ser doutro modo” (Foody, 1996, p. 11), a entrevista constitui um importante instrumento de recolha de dados que se caracteriza por um contacto de curta duração onde, por vezes, o entrevistado revela aspetos inesperados, pois sente-se como um informador privilegiado que detém o controlo do saber (Mendes, 2005), ou seja, “(...) o saber que agora interessa está na personagem a entrevistar” (Guerra, I., 2006, p. 18) até porque o entrevistado pode permitir ao entrevistador vislumbrar uma realidade que lhe é desconhecida, nomeadamente explicações, racionalidades, opiniões e sentidos que as pessoas atribuem às suas vidas, sobre o que sabem, acreditam, pretendem fazer ou fizeram (Kleinman, Stenross & MacMahon, 1994).

A entrevista permite “(...) captar de forma imediata e corrente a informação desejada, possibilitando o esclarecimento e aprofundamento das questões em estudo, uma vez que permite inflexões e adaptações” (Figueiredo & Góis, 1995, p. 39), assume-se, deste modo, como uma fonte de significados e representações e uma técnica privilegiada de acesso à experiências

vivenciadas e de recolha de informação e de exploração cuja flexibilidade permite obter informações sobre factos e dados objetivos. Consequentemente, o seu conteúdo surge como fonte de informação de grande riqueza, apesar da subjetividade e singularidade presentes, resultantes do facto dos entrevistados expressarem aspetos por eles vivenciados, usando, portanto, um discurso pautado pelo “«Eu» com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente” (Bardin, 2011 p. 89).

Tal narrativa adota, inevitavelmente, uma “(...) aparência por vezes tortuosa, contraditória, «com buracos», com digressões incompreensíveis, negações incómodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas...” (Idem, p. 90).

Após a conclusão da recolha dos textos reflexivos, entramos em contacto com os elementos que seleccionamos para serem entrevistados, sendo-lhes explicado a natureza, finalidade e objetivos do estudo. Solicitamos a autorização para a gravação das entrevistas e garantimos a confidencialidade dos dados.

Ao contrário do que aconteceu na fase II, encontramos, nesta fase, uma grande abertura e vontade de colaborar, já que das catorze pessoas contactadas, treze aceitaram o convite, concordaram com a sua gravação e utilização dos dados recolhidos no estudo em causa.

A escolha dos entrevistados (E) obedeceu aos seguintes critérios de inclusão: desempenhar um cargo na Direção da escola; ser coordenador de um departamento; um equipa ou grupo de trabalho; estar diretamente envolvido no processo de autoavaliação da escola e, por último, ser responsável pela avaliação externa a que foi sujeita a EBS X. Estas pessoas tiveram um papel e participação ativa e importante no processo de avaliação externa conduzida pela IGE.

De seguida, apresentamos, no quadro 16, a lista de entrevistados, os cargos por eles desempenhados e os setores/serviços que representam.

Quadro 16 – Lista de entrevistados

Entrevistado (E)	Representante	Cargo desempenhado
E1	Direção	Diretor
E2	Direção	Vicediretor
E3	EAA	Coordenador
E4	Departamento Curricular de Línguas	Coordenador
E5	Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas	Coordenador
E6	Departamento Curricular de Expressões	Coordenador
E7	Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais	Coordenador
E8	Cursos Profissionais	Coordenador
E9	Equipa PES	Coordenador
E10	Diretores de Turma do Básico	Coordenador
E11	Diretores de Turma do Secundário	Coordenador
E12	PAA	Coordenador
E13	Equipa de Avaliação da IGE	Inspetor responsável

A realização das entrevistas esteve dependente da disponibilidade de cada um dos participantes, com os quais foi agendada data e hora. Estas decorreram no período entre março e junho de 2012 e foram dirigidas individualmente, tendo uma duração aproximada de uma hora e, nalguns casos, de uma hora e meia.

À exceção da entrevista ao inspetor responsável pela equipa de avaliação da IGE, realizada nas instalações da DREN no Porto, todas as outras entrevistas decorreram em diferentes locais na EBS X, locais escolhidos por cada um dos entrevistados de acordo com a sua conveniência. Deste modo, as entrevistas decorreram num espaço calmo e familiar onde os entrevistados se sentiram confortáveis (Streubert & Carpenter, 2002), salvaguardando-se a sua privacidade e anonimato.

Após a transcrição das entrevistas para suporte escrito que respeitou, na íntegra, a linguagem utilizada pelos entrevistados, refletindo a totalidade da experiência da entrevista (Savoie-Zajc, 2003), o seu conteúdo foi validado junto dos participantes e, de seguida, as gravações foram destruídas.

Findo o processo de recolha dos textos reflexivos e o processo de realização, transcrição e validação das entrevistas, iniciamos a sua análise de conteúdo que remete para o “(...) tratamento da informação recolhida, permitindo o desvendar crítico, e uma postura de ruptura com a intuição (...) [possibilitando] desmontar um discurso e produzir um novo discurso, como um «outro» do «mesmo»” (Terrasêca, 1996, p. 116), o que conduz a “(...) desopacitar o material analisado para levar à compreensão das significações atribuídas e

inferenciais, desvendar os sentidos escondidos, mas subliminarmente presentes nos conteúdos latentes” (Idem).

A análise de conteúdo decorreu em três momentos essenciais, sendo o primeiro a «pré análise» em que recolhemos todo o material e, após uma leitura «flutuante», estabelecemos um primeiro contacto com o mesmo, de modo a organizar as ideias e, gradualmente, extrair, da informação em bruto, unidades mais pormenorizadas que constituíram o «corpus» de análise, dado que abrangeram os pontos mais relevantes apontados pelos participantes (Bardin, 2011).

A «exploração do material» constituiu o segundo momento da análise de conteúdo, onde procedemos, numa primeira fase, à seleção das unidades de registo mais significativas que surgiram do discurso dos participantes (Vilelas, 2009; Bardin, 2011) e, numa segunda fase, agrupámo-las de acordo com o seu sentido, respeitando-se os princípios da exclusividade, homogeneidade e pertinência, o que permitiu a definição dos domínios de análise e das categorias (Bardin, 2011).

De acordo com Terrasêca “(...) o processo de categorização é o cerne da análise de conteúdo, pois é o momento em que se reorganiza o material, atribuindo a cada categoria as parcelas de discurso que têm uma proximidade de sentido” (Terrasêca, 1996, p. 124). Para Bardin (2011), o sistema de categorização é composto por um processo de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, de seguida, por um reagrupamento progressivo de categorias, cuja amplitude varia de uma forte generalidade até uma generalidade fraca, como é o caso da sub-categoria. A autora caracteriza, desta forma, as categorias como grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam, através de sua análise, exprimirem significados e elaborações importantes que atendam aos objetivos de estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos.

Salientamos ainda que o título concetual das categorias terminais foi definido no fim do processo de categorização, visto que este resultou, quer da classificação analógica das unidades de registo, quer do (re)agrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca.

Este processo de categorização foi fulcral para analisarmos os dados recolhidos, pois possibilitou uma classificação sintetizada de toda a informação, promovendo a compreensão dos resultados e o estabelecimento de conclusões ou relações. Este último aspeto remete para o terceiro momento da análise de conteúdo: “(...) o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação” (Bardin, 2011, p. 121). Procedemos então ao tratamento dos dados através da

elaboração de quadros, onde são apresentados e definidos os diversos domínios de análise, bem como as categorias que emergiram do discurso dos entrevistados.

Ao longo do segundo momento da análise de conteúdo, optamos por delimitar e definir domínios de análise que remetem diretamente para as palavras-chave da tese, a saber: Autoavaliação; Avaliação Externa Promovida pela IGE; Qualidade Educativa e Autoavaliação Promovida por Entidade Externa à Escola, domínio esse que apenas surge a nível das entrevistas.

A escolha de delimitarmos domínios de análise justifica-se, quer pela análise «per si» das unidades de registo que permitiram delinear o conteúdo, as ideias condutoras e as unidades de significação que se libertam da leitura e trespasam as mesmas, quer pela literatura, já que, em Bardin (2011), encontramos a referência a «domínios de análise de conteúdo».

Consideramos, por conseguinte, que este conceito oferecia possibilidades interpretativas mais amplas, dado que, deste modo, as categorias criadas posteriormente puderam englobar todo o conteúdo em análise, permitindo, não só o cruzamento entre as diversas categorias, mas também salientar as singularidades e diferenças existentes entre elas.

De facto, encontramos, por um lado, categorias que se cruzam entre vários domínios de análise, tanto nos textos reflexivos, como nas entrevistas, como é o caso da categoria «Finalidades» que surge nos domínios de análise de «Autoavaliação» e de «Avaliação Externa Promovida pela IGE», aparecendo igualmente no domínio de análise «Autoavaliação por Entidade Externa à Escola» nas entrevistas. Outras, pelo contrário, são exclusivas a um único domínio de análise como é o caso da categoria «Reações ao Relatório» que apenas surge no domínio de análise «Avaliação Externa promovida pela IGE» nos textos reflexivos.

Apresentamos, de seguida, o quadro 17 que lista todas as categorias, devidamente integradas nos respetivos domínios de análise, que emergiram da análise de conteúdo dos textos reflexivos e das entrevistas.

Quadro 17 – Categorias da análise de conteúdo dos textos reflexivos e entrevistas

ANÁLISE DE CONTEÚDO		
DOMÍNIOS DE ANÁLISE	TEXTOS REFLEXIVOS	ENTREVISTAS
DOMÍNIO I AUTOAVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FINALIDADES ▪ IMPORTÂNCIA ▪ QUESTÕES RELACIONAIS ▪ TEMPO ▪ CONCEÇÃO ▪ DIVULGAÇÃO ▪ DESCONHECIMENTO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FINALIDADES ▪ IMPORTÂNCIA ▪ QUESTÕES RELACIONAIS ▪ TEMPO ▪ CONCEÇÃO ▪ DIVULGAÇÃO ▪ CONTEÚDO ▪ METODOLOGIA ▪ PARTICIPANTES ▪ COMPETÊNCIAS DA EQUIPA ▪ REQUISITOS DA EQUIPA
DOMÍNIO II AVALIAÇÃO EXTERNA PROMOVIDA PELA IGE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FINALIDADES ▪ IMPORTÂNCIA ▪ QUESTÕES RELACIONAIS ▪ TEMPO ▪ CONTEÚDO ▪ ENCENAÇÃO ▪ PROCEDIMENTOS ▪ REAÇÕES AO RELATÓRIO 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FINALIDADES ▪ IMPORTÂNCIA ▪ QUESTÕES RELACIONAIS ▪ PROCEDIMENTOS ▪ CONTEÚDO ▪ ENCENAÇÃO
DOMÍNIO III QUALIDADE EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FATORES PROMOTORES ▪ OBSTÁCULOS 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FATORES PROMOTORES ▪ OBSTÁCULOS ▪ CONCEÇÃO ▪ DIMENSÕES ▪ COLABORAÇÃO
DOMÍNIO IV AUTOAVALIAÇÃO POR ENTIDADE EXTERNA À ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ NOTA: O domínio de análise «Autoavaliação por Entidade Externa à Escola» não emergiu no discurso das pessoas que escreveram os textos reflexivos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ FINALIDADE ▪ IMPORTÂNCIA ▪ QUESTÕES RELACIONAIS ▪ PERSPETIVAS DOS DOCENTES ▪ COLABORAÇÃO ▪ DESCONHECIMENTO

Através da análise comparativa de cada um dos domínios, verificamos que, à exceção do domínio II, Avaliação Externa Promovida pela IGE, referente aos textos reflexivos, foi possível delimitar um maior número de categorias no discurso relativo às entrevistas.

Da análise de conteúdo resultante dos textos reflexivos e das entrevistas, constatamos que o domínio I – Autoavaliação – apresenta seis categorias comuns: «Finalidades», «Importância», «Questões Relacionais», «Tempo», «Conceção» e «Divulgação». As três primeiras categorias referidas são igualmente presentes no domínio II – Avaliação Externa Promovida pela IGE, tanto na análise de conteúdo dos textos reflexivos, como das entrevistas.

A categoria «Tempo» atravessa também os mesmos domínios, exceto o domínio II, Avaliação Externa Promovida pela IGE, referente às entrevistas.

Por sua vez, o domínio II, Avaliação Externa Promovida pela IGE, apresenta três outras categorias presentes, quer nos textos reflexivos, quer nas entrevistas, são elas: «Conteúdo», «Encenação» e «Procedimentos». No entanto, como referido anteriormente, a categoria «Reações ao Relatório» é exclusiva ao domínio II, surgindo apenas na análise de conteúdo dos textos reflexivos.

Quanto ao domínio III – Qualidade Educativa – apenas duas categorias resultam da análise dos textos reflexivos: «Fatores Promotores» e «Obstáculos». Essas categorias surgem também na análise do discurso dos entrevistados, bem como três outras: «Conceção», «Dimensões» e «Colaboração». Destas, apenas a categoria «Dimensões» é-lhe exclusiva, pois, como já vimos, a categoria «Conceção» aparece no domínio I, tanto nos textos reflexivos, como nas entrevistas e a categoria «Colaboração» surge no domínio IV – Autoavaliação por Entidade Externa à Escola, na análise das entrevistas.

Em relação a este último domínio de análise é curioso verificar que, nos textos reflexivos entregues, nenhum dos participantes referiu ou comentou qualquer aspeto referente ao mesmo, não havendo, portanto, nenhuma unidade de registo referente ao mesmo.

O tema global subjacente à análise de conteúdo é a (auto)avaliação de escola, pois este trespassa e interliga os vários domínios de análise anteriormente referidos e as categorias criadas a partir das áreas de incidência de conteúdo presentes nas unidades de registos dos textos reflexivos e das entrevistas.

No sentido de explicitar as razões que conduziram à escolha das unidades de registo para a criação de cada categoria integrada nos diversos domínios de análise, bem como esclarecer a lógica organizativa subjacente ao modo como agrupamos e integramos estas unidades em cada categoria, decidimos elaborar um pequeno texto descritivo para cada uma delas, definindo-se, assim, a natureza inerente às unidades de registo que compõem cada categoria. Aquando da realização da análise de conteúdo, optamos igualmente por sublinhar, em cada unidade de registo, os sentidos mais relevantes ou os aspetos que consideramos importantes de realçar para uma melhor compreensão das mesmas.

Passamos então, de seguida, a apresentar os quadros referentes à análise de conteúdo dos textos reflexivos e das entrevistas onde explicitamos e descrevemos as categorias de cada um dos domínios de análise, a definição do seu conteúdo e o número de unidades de registo encontradas.

9.2.1. Análise de conteúdo: textos reflexivos e entrevistas dos domínios de análise I e II

Os quadros que são apresentados neste subcapítulo e no próximo remetem para a interpretação que fizemos dos textos reflexivos e das entrevistas, tendo por base os objetivos definidos para esta fase.

Tendo em conta a extensão do corpus de análise, selecionamos unidades de registo exemplificativas que foram incluídas no decorrer da análise de conteúdo realizada.

Como descrito no capítulo anterior, da análise de conteúdo dos textos reflexivos e das entrevistas emergiram quatro grandes domínios de análise, interligados a um tema comum – a AE, a saber: «Autoavaliação», «Avaliação Externa Promovida pela IGE», «Qualidade Educativa» e «Autoavaliação por Entidade Externa à Escola». Neste subcapítulo, apresentamos a análise de conteúdo dos domínios de análise I e II.

O primeiro domínio de análise, referente à Autoavaliação, subdivide-se em doze categorias que passamos, de seguida, a expor, no quadro 18.

Quadro 18 – Descrição e enumeração das categorias referentes ao domínio de análise I: Autoavaliação

ANÁLISE DE CONTEÚDO: TEXTOS REFLEXIVOS E ENTREVISTAS			
DOMÍNIO DE ANÁLISE I: AUTOAVALIAÇÃO			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: <u>textos reflexivos</u>	N.º de unidades de registo: <u>entrevistas</u>
1. FINALIDADES	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo cujo sentido aponta para os <u>diferentes fins da AA institucional de escola como processo para a melhoria educativa</u> . São focadas as finalidades analítica, reflexiva, orientadora, informativa e colaborativa.	23	22
2. IMPORTÂNCIA	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que identificam <u>o reconhecimento ou não da relevância da AA institucional para a compreensão da especificidade e complexidade da escola, para a promoção ou não da melhoria educativa</u> e, conseqüentemente, para o <u>seu impacto ou não no quotidiano da escola e respetiva comunidade educativa</u> .	16	8

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: <u>textos reflexivos</u>	N.º de unidades de registo: <u>entrevistas</u>
3. QUESTÕES RELACIONAIS	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que descrevem <u>o leque de natureza diversificada das relações que se vão estabelecendo entre os elementos da comunidade educativa envolvidos no processo de AA institucional</u> . Assim, nesta categoria, estão abrangidas, não só as unidades de registo que descrevem o estabelecimento e a construção de <u>relações colaborativas; atitudes e reações positivas e/ou comportamentos construtivos face ao processo de AA e/ou trabalho levado a cabo pela EAA</u> , mas também <u>as unidades que remetem para questões relacionais menos positivas, nomeadamente posturas de rejeição, medo/receio, negação, indiferença, incómodo, comodismo, crítica, desconfiança, desinteresse, pouca receptividade, falta de colaboração e de envolvimento emocional e/ou profissional</u> , que podem constituir obstáculos à implementação do processo autoavaliativo e dificuldades para o desenvolvimento e consolidação do trabalho da EAA.	12	42
4. TEMPO	Atribuímos este nome a esta categoria, pois, na verdade, aborda-se <u>a questão do tempo nas suas diversas conotações e na sua complexidade</u> . Assim, nesta categoria, codificamos as unidades de registo que apontam para <u>a falta ou escassez do tempo, a duração limitada do processo ou de determinadas fases do processo de AA, bem como a gestão temporal dos momentos de avaliação e o tempo dispensado à EAA para a realização/consecução do seu trabalho</u> .	3	11
5. CONCEÇÃO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que remetem para a forma como a AA institucional é concebida e percebida pelos participantes, nomeadamente como um <u>processo que concebe e/ou aponta para ações e planos de melhoria, mas também de controlo, de regulação e de imposição</u> , daí a necessidade de, apesar de ser gerado internamente, dever ter a capacidade de se distanciar da realidade onde é implementado.	11	22
6. DIVULGAÇÃO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que se reportam <u>à divulgação e publicitação do trabalho realizado pela EAA à comunidade educativa</u> , expressando modos de divulgar importância e impactos dessa divulgação.	3	21
7. DESCONHECI- MENTO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que apontam para <u>a ausência de conhecimento em relação ao processo de AA em si, aos elementos que constituem a EAA ou ainda as funções e/ou trabalho inerentes ao processo autoavaliativo</u> .	5	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: <u>textos reflexivos</u>	N.º de unidades de registo: <u>entrevistas</u>
8. CONTEÚDO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo de acordo com <u>a matéria que é abordada, as temáticas analisadas e os assuntos/aspectos de natureza diversa que são trabalhados pela AA</u> , ou seja, <u>sobre o que recai o processo de AA</u> de acordo com a opinião dos entrevistados.	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.	25
9. METODOLOGIA	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que dão conta do <u>percurso seguido pelos diversos participantes envolvidos na AA, que passos seguem, que estratégias usam para trabalharem os aspetos integrados na categoria “Conteúdo”, ou seja, o modo como os dados são recolhidos, trabalhados e analisados.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.	29
10. PARTICIPANTES	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que identificam <u>os diversos agentes, profissionais, instituições e órgãos de gestão que desempenham um papel na AA.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.	3
11. COMPETÊNCIAS DA EQUIPA	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que realçam <u>quais são ou que deveriam ser as capacidades/faculdades, atribuições e proficiências da EAA.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.	11
12. REQUISITOS DA EQUIPA	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que identificam <u>as condições e qualidades consideradas necessárias e essenciais para integrar a EAA</u> a fim de desenvolver um processo autoavaliativo estruturado e com um real impacto na escola. Destacam-se como aspetos cruciais <u>a formação específica e experiência.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.	11

Verificamos que, no domínio de análise I – Autoavaliação, a categoria «Finalidades» surge significativamente, tanto nos textos reflexivos, como nas entrevistas e, em ambos, emerge um conjunto de finalidades de natureza distinta que atravessam, por vezes em simultâneo, as unidades de registo, a saber: analítica, reflexiva, orientadora, informativa, colaborativa e controladora/reguladora. Salientamos ainda que esta categoria está igualmente presente nos domínios II – Avaliação Externa Promovida pela IGE e IV – Autoavaliação por Entidade Externa à Escola que serão posteriormente apresentados.

Definimos a **categoria «Finalidades»** como:

Categoria que aponta para os diferentes fins da AA institucional de escola como processo para a melhoria educativa.

No quadro 19, explicitamos os diferentes tipos de finalidades encontradas, bem como a frequência com que aparecem nos domínios de análise I e II. Não incluímos o domínio IV,

pois, neste domínio, a categoria «Finalidade» assume uma dimensão diferente que será explicada posteriormente.

Quadro 19 – Finalidades encontradas no domínio de análise I – Autoavaliação e II – Avaliação Externa Promovida pela IGE

Finalidades	Domínio I – Autoavaliação	Textos reflexivos	Entrevistas	Domínio II – Avaliação Externa promovida pela IGE	Textos reflexivos	Entrevistas
Analítica		11	2		0	0
Reflexiva		15	17		6	16
Orientadora		9	10		4	6
Informativa		2	2		0	0
Colaborativa		8	8		4	4
Controladora / Reguladora		1	0		4	12

A **finalidade analítica** remete para a recolha, leitura, análise e tratamento de dados e é exclusiva ao domínio de análise I – Autoavaliação, estando predominantemente presente nos textos reflexivos:

- *‘Têm [elementos da EAA] a responsabilidade de ler imensos documentos produzidos na escola e aferir conclusões e dar sugestões de toda essa leitura. Não é fácil!’ P1/T3;*
- *‘A elaboração de inquéritos e tratamento de dados segundo determinada linha de orientação, ou corrente específica...’ P2/T4;*
- *‘A equipa de autoavaliação leu as atas dos conselhos de turma e dos departamentos para ver que uma das principais preocupações dos professores passa pelas dificuldades dos alunos (...)’ E11.*

A **finalidade reflexiva** está omnipresente nos domínios de análise I e II, à exceção do domínio II a nível dos textos reflexivos, e assume uma significativa relevância no discurso dos participantes. A nível do domínio I – Autoavaliação, selecionamos as seguintes unidades onde se constata a valorização desta finalidade na AA:

- *‘Quanto ao processo de autoavaliação, penso que é útil, essencial, uma mais-valia para a escola. Obriga-nos a questionar, a refletir, a ponderar e partilhar as nossas práticas, e a tomar decisões, sempre no sentido da melhoria ou, pelo menos, com essa intenção.’ P1/T2;*
- *‘Obrigam toda a gente a pensar.’ E2, ou seja, a autoavaliação ‘Existe para que nós façamos uma reflexão sobre as atividades, as estruturas e não só! Ver a maneira como nos colocamos na escola, com os colegas, com os alunos.’ E6.*

No domínio II – Avaliação Externa Promovida pela IGE, por sua vez, destacamos as seguintes unidades de registo que apontam para a relevância que a finalidade reflexiva assume nas escolas através da ação da AEE:

- *‘Penso que a avaliação externa de uma escola é importante e essencial, leva-nos a refletir sobre o trabalho que temos desenvolvido, sobre os pontos fortes e fracos da escola, sobre possíveis mudanças importantes para melhorar o processo ensino – aprendizagem.’ P5/T1;*
- *‘(...), os resultados do relatório [da Inspeção] podem, de facto, não vir de acordo com aquilo que nós estávamos à espera, mas é sempre positivo, porque conduz a uma paragem onde refletimos mais profundamente: “Espera lá, isto é o quê? Nós julgávamos que até íamos ter uma boa nota e porque é que não tivemos? E agora? Como é que a escola fica em termos de comunidade?”.’ E3;*
- *‘Agora tem uma vantagem [avaliação da IGE], que é **obrigar a escola a parar para refletir.** Agora se com isso a escola muda radicalmente? Não.’ E1.*

Constatamos que nesta categoria como noutras, a utilização do verbo obrigar aparece com bastante frequência no que toca os diversos aspetos comentados pelos participantes em relação a IGE, revelando, por conseguinte, que, no século XXI, lhe continua a ser imputada uma acentuada dimensão fiscalizadora/controladora.

Este facto não é de todo surpreendente, pois o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, que aprova a orgânica da Inspeção Geral da Educação, define, no artigo 1.º, a IGE como “(...) um serviço central da administração directa do Estado, dotado de autonomia administrativa” (Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, DR, n.º 146, Série I, p. 4902-(21)), tendo como missão controlar, auditar e fiscalizar o funcionamento do sistema educativo nos diferentes níveis de ensino – ponto 1, artigo 3.º, e prosseguindo uma série de atribuições – ponto 2, artigo 3.º, destacando-se as seguintes:

- “a) Assegurar a qualidade do sistema educativo (...), designadamente através de acções de controlo, acompanhamento e avaliação; c) Apreciar a conformidade legal e regulamentar dos actos dos serviços e organismos do ME e avaliar o seu desempenho e gestão, através da realização de acções de inspeção e de auditoria; i) Participar no processo de avaliação das escolas e apoiar o desenvolvimento das actividades com ele relacionadas” (Idem).

Esta conotação fiscalizadora continua, portanto, a ser considerada prioritária e, consequentemente, apesar nas relações que se estabelecem entre as escola e a administração central, apesar da lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, como referido no capítulo 3, explicitar que a missão primordial da avaliação externa passa a ser a de orientar a implementação, desenvolvimento e acompanhamento das práticas das escolas, nomeadamente de autorregulação, a fim de consolidar uma cultura de qualidade que assenta em princípios de

responsabilidade individual e coletiva, de exigência e de excelência nos diversos patamares que constituem a escola. Alguns destes aspetos são focados na seguinte unidade de registo:

'Considero que há uma relação dinâmica relativamente à avaliação externa pois, por um lado, faz a listagem dos pontos fracos e fortes da escola e, por outro lado, aponta ações concretas que permitem desenvolver ações de melhoria. Assim, o trabalho da IGE é necessário e importante, mesmo existindo discordâncias, aspetos discutíveis e formas de trabalhar distintas, pois remete para a necessidade de refletir sobre o que se passa na escola e a necessidade de mudar para ultrapassar os pontos fracos.' **P6/T3.**

Esta unidade reforça a posição da IGE (2009) que considera que a AEE deixou de ser perspetivada como uma mera operação de controle sem qualquer efeito nas práticas e projetos desenvolvidos a nível das escolas ou a nível do próprio processo de ensino aprendizagem, pois passa a apresentar recomendações que as escolas devem pôr em prática, definindo as suas prioridades de acordo com a sua realidade e necessidades e traçando um plano de melhoria a ser implementado. Deste modo, são criadas estratégias necessárias, não só para uma autonomia mais efetiva da instituição escolar, mas também condições favoráveis para melhorar o seu desempenho e gerar um ambiente propício à melhoria educativa, nomeadamente através de uma maior transparência no processo avaliativo face às exigências das famílias e sociedade (IGE, 2009).

A **finalidade orientadora** aparece de forma mais consistente a nível do domínio de análise I – Autoavaliação, não deixando, no entanto, de ser referida no domínio II – Avaliação Externa Promovida pela IGE, indo, deste modo ao encontro do que está previsto no artigo 2.º, alínea h, do Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho: “Propor medidas que visem a melhoria do sistema educativo” (Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, Diário da República, n.º 146, Série I, p. 4902-(21)).

As seguintes unidades de registo do domínio I apontam para sugestões/orientações e/ou recomendações dadas pela EAA no sentido de desenvolver iniciativas e atividades que possam melhorar a escola em aspetos tão diversos como o horário de funcionamento da biblioteca escolar, à segurança dos alunos na escola e ao seu envolvimento no PAA:

• *'Disse-lhes [inpetores] que achava que a escola agora estava a melhorar graças as orientações e propostas da equipa [de AA]. Por exemplo, a biblioteca da escola passou a estar aberta das 8h.25 às 18h.30 para os alunos poderem estudar, pesquisar (...). O novo sistema de cartão eletrónico está a funcionar bem, havendo muito mais controle nas entradas e saídas dos alunos.'* **P2/T5;**

• *'Eu estou a pensar nas iniciativas recomendadas pela equipa de autoavaliação. (...). Uma delas implica maior envolvimento dos alunos no plano anual de atividades. Por sugestão da equipa, começamos [diretores de turma], logo no início do ano, a pedir aos alunos sugestões*

de atividades e a avaliação das mesmas. No fundo, para eles serem também cidadãos mais ativos, isto é, proativos, a desenvolver também neles o espírito de iniciativa. ' E11.

No domínio II, refere-se que a avaliação externa promovida pela IGE assume igualmente um cunho orientador, quer para a EAA, quer para a globalidade das áreas que são avaliadas nas escolas e que, consequentemente, podem ser alvo de planos de melhoria:

- *'Teceram [inspetores] também algumas críticas e sugestões metodológicas para que a equipa [de AA] melhorasse a qualidade do trabalho desenvolvido.'* P2/T6;
- *'Por exemplo, na avaliação externa, deixamos recomendações a que chamamos áreas de melhoria. E o que é que acontece? Nós depois dificilmente vamos ver se são tidas em conta. Não é que as cumpram rigorosamente, mas que, pelo menos, a escola reflita sobre elas.'* E13.

A **finalidade informativa** apenas emerge no domínio de análise I – Autoavaliação, salientando a obrigação da EAA informar a comunidade educativa da análise dos resultados recolhidos, bem como das suas conclusões e do balanço final de cada uma das áreas avaliadas, nomeadamente através da sua apresentação aos diversos órgãos da escola de modo a que se possa haver uma consciencialização, individual e coletiva, do ponto da situação, conduzindo, por sua vez, a uma reflexão e tomada de decisões devidamente pensadas e fundamentadas:

- *'Entre outras tarefas, a equipa [de AA] já fez o diagnóstico da situação da escola, solicitou a colaboração de todos os membros da comunidade educativa, recolheu dados e procedeu ao seu tratamento, analisou e interpretou os dados através do seu cruzamento e apresentou conclusões. Apresentou ao Conselho Pedagógico, ao Conselho Geral e a toda a escola, um relatório final, dando informação sobre o desenvolvimento do processo autoavaliativo e dos seus resultados, propondo medidas de ação a aplicar para ultrapassar dificuldades e reforçar os bons resultados alcançados.'* P2/T3;
- *'Deve dizer o que está bem, o que está mal, eventualmente sugerir, ou ouvir as estratégias dos diferentes intervenientes e, se calhar, encontrar o fio condutor. Mas o principal é verificar e sobretudo alertar para aquilo que está bem e aquilo que está mal e divulgar o balanço.'* E13.

Quanto à **finalidade colaborativa**, constatamos que, tal como a reflexiva e a orientadora, está presente de forma significativa nos domínios de análise I e II. A nível do domínio I - Autoavaliação, nos textos reflexivos, é dada ênfase à participação de toda a escola e respetiva comunidade no processo autoavaliativo, sendo esperado a colaboração de todos na definição e implementação do mesmo, nomeadamente através de ações diversas que incluem uma miríade de atividades que vão desde o preenchimento de questionários à emissão de opiniões e reflexão em momentos formais como reuniões de grupo ou de departamento:

'Toda a comunidade educativa foi chamada a participar no processo de autoavaliação: dando informação, respondendo a questionários, emitindo opinião em reunião, recebendo informação, lendo o relatório final produzido pela equipa, ... e pronunciando-se sobre a avaliação interna.' P2/T3.

O mesmo participante considera ainda que:

*'A escola vai ter mais qualidade quando a comunidade educativa quiser, quando perceber que a autoavaliação é um processo que visa melhorar a escola, mas que isso implica que **todos contribuam para a melhoria das práticas de escola em todos os níveis da sua atuação** – pedagógico e organizacional. Por parte de todos tem de haver envolvimento, compromisso e apoio, procurando alternativas e estratégias para enfrentar as situações problemáticas e conservar e enriquecer aquelas que possibilitam os maiores sucessos.'* P2/T3.

As dinâmicas colaborativas não podem assentar numa conceção de AA "(...) enquanto solilóquio intimista e egocêntrico" (Terrasêca, 2012a, p. 17). Terrasêca sublinha que atribui ao prefixo «auto» "(...) o sentido de reflexão sobre si, por confronto com e em contraponto a outras autoavaliações dos sujeitos parceiros da intervenção educativa, parceiros da profissão" (Idem), parceiros esses cuja atuação será abordada no domínio IV – Autoavaliação por Entidade Externa à Escola.

Esta conceção de autoavaliação implica a cimentação do princípio colaborativo a nível institucional, pois "(...) a instituição é uma emanção dos atores que se sentem co-autores das normas, tomam decisões legítimas e pertinentes num exercício debatido e partilhado do poder" (Ibidem).

Quanto às entrevistas, foi igualmente realçada a importância da colaboração de outras instituições locais e da autarquia, como a biblioteca municipal e a Câmara Municipal respetivamente, para o desenvolvimento de projetos e iniciativas que dinamizam a escola, implementam novas práticas pedagógicas, fortalecem os laços com a comunidade, criando condições para uma melhoria educativa contínua:

'Outra estratégia já avançada pela equipa de autoavaliação é o plano da biblioteca que tem realmente dinamizado bastantes iniciativas que têm sido bastante enriquecedoras porque envolvem toda a gente (...) e é importante que isto continue. Olha, outra coisa é a colaboração da escola no projeto da Câmara Municipal "A Poesia está na rua". Também é importante porque envolveu alunos, turmas, pais, em vários dias e em várias iniciativas.' E11.

Logo na introdução do relatório final do PAA, o diretor da EBS X salienta que este documento estruturante em termos institucionais

“(...) deverá ser utilizado como ponto de partida e de alerta para que as várias estruturas da escola possam, ao longo do próximo ano letivo, adequar as suas práticas a uma ação de regulação e não enfatizem no processo de avaliação um mero registo de medida [reforçando] que a autoavaliação tenha como principal objetivo o aperfeiçoamento da ação educativa, sendo que esta só se revelará eficaz se implicar todos os agentes na construção dos instrumentos de avaliação, os quais deverão estar adaptados aos objetivos pretendidos” (Relatório final do PAA, 2010/2011 da EBS X, p. 1).

É ainda lembrado que a “(...) autoavaliação deverá estar inerente a todas as práticas da organização escolar, nas atividades letivas, nas estruturas de articulação curricular, na organização das atividades das turmas, nos órgãos de gestão e administração, nos serviços especializados de apoio educativo, entre outros” (Idem).

No domínio II, constatamos que, quer nos textos reflexivos, quer nas entrevistas, a finalidade colaborativa não é tão assinalada, no entanto, é reiterada a sua importância em relação ao processo de avaliação externa, quando afirma que *‘(...) as práticas que são pensadas e desenvolvidas para a ação na escola estão e estarão sempre sob o escrutínio de toda a comunidade educativa.’ P1/T1*. É igualmente referido, por outro participante, que a avaliação externa promovida pela IGE permite *‘Apesar de burocrático, (...) alterar práticas, pois introduz o caminho para corrigir o que está mal e chama a atenção para a necessidade da escola ser flexível e desenvolver uma teia relacional entre os seus profissionais.’ P6/T1*.

Um dos entrevistados frisa a existência de várias atividades promovidas pela IGE que devem ser trabalhadas em conjunto com as escolas no sentido de acompanhar e orientar as mesmas depois da passagem da equipa inspetiva:

‘Em termos de IGEC, o que pretendemos é acompanhar e trabalhar com as escolas depois de sairmos de lá. Temos uma atividade de avaliação externa, temos uma atividade de controlo sobre a educação especial, temos variadas atividades e deixamos normalmente recomendações ou pistas para orientar o trabalho que é preciso desenvolver na escola.’ E13.

Este participante considera que, hoje em dia, há uma maior colaboração por parte das escolas e abertura para trabalhar coletivamente a fim de melhorar o seu desempenho global:

‘Agora acho que existe mais colaboração, mais abertura para o trabalho conjunto e colaborativo. Existe mais a preocupação, em muitas escolas, de criar espaços para a colaboração a fim de melhorar, por exemplo, o trabalho disciplinar, o trabalho do conhecimento (...), otimizar a dinâmica de articular as competências, articular as práticas, articular os conhecimentos que vão depois transmitir. De qualquer forma, em termos de grupo parece estar a haver um trabalho mais colaborativo. Vê-se perfeitamente que há uma maior abertura da escola com a comunidade, com as autarquias. Isso não tenho dúvida nenhuma.’ E13.

De acordo com este entrevistado, a maior colaboração dos estabelecimentos escolares a nível nacional, que ele testemunha no desempenhar das suas funções, resulta das sucessivas iniciativas promovidas pelo ME que, gradualmente, alterou a postura das escolas e respetivas comunidades educativas em relação à AE.

De facto, desde a década de noventa, há uma crescente preocupação por parte do Estado em melhorar a qualidade educativa e do sistema de ensino, visível na promoção de iniciativas no sentido de implementar práticas autoavaliativas no ensino básico e secundário para cimentar uma cultura de avaliação na rede de escolas públicas que seja conducente a melhoria da escola. Algumas destas iniciativas já foram referidas no capítulo 3, mas que voltamos a destacar, de seguida, no quadro 20.

Quadro 20 – Iniciativas públicas para a implementação de práticas (auto)avaliativas

INICIATIVA	DESCRIÇÃO	OBJETIVO
Observatório da Qualidade da Educação	Iniciativa desenvolvida no âmbito do Programa de Educação para Todos (PEPT), entre 1992 e 1999.	Fomentar as práticas de autoavaliação das escolas básicas.
Projeto Qualidade XXI	Iniciativa desenvolvida pelo Instituto de Inovação Educacional, entre 1999 e 2002.	Promover as práticas autoavaliativas nas escolas.
Programa de Avaliação Integrada das Escolas	Iniciativa criada e colocada em prática entre 1999 e 2002 pela IGE.	Aplicar um modelo de avaliação externa das escolas, proveniente de um organismo da administração central: a IGE.
Projeto de Aferição da Efetividade da Autoavaliação das Escolas	Iniciativa desenvolvida pela IGE entre 2004 e 2006.	Promover uma atividade de avaliação externa sobre a modalidade de metaavaliação sobre a efetividade da AA que as escolas fazem da qualidade do seu funcionamento e dos serviços que prestam.
Modelo da Efetividade da Autoavaliação das Escolas	Iniciativa criada pela IGE em 2005.	Constituir uma metodologia de metaavaliação que incide sobre a avaliação das práticas de AA realizadas nas escolas.
Novo modelo de Avaliação Externa das Escolas	Iniciativa criada e colocada em prática em 2006 pela IGE.	Substituir o modelo de avaliação externa das escolas criado e implementado em 2002 pela IGE.
Instituto Português para a Qualidade – IPQ	Aprovado pelo Decreto Lei n.º 71/2012, de 21 de março de 2012.	Coordenar o Sistema Português de Qualidade e investir sobre a avaliação da qualidade e de outras áreas com impacto na qualidade a nível das instituições escolares.

Esta preocupação é igualmente bastante notória a nível privado, onde verificamos a existência de iniciativas que pretendem alcançar os mesmos objetivos. Salientamos as

seguintes: o Programa Aves – Avaliação de Escolas Secundárias, programa de avaliação externa iniciado em 2000, dinamizado pela Fundação Manuel Leão, que promove a análise do valor acrescentado das escolas; o Projeto de Certificação da Qualidade nas Escolas Profissionais, desenvolvido entre 1997 e 2001, sendo coordenado pela Associação Nacional das Escolas Profissionais e tendo como objetivo elaborar um modelo de certificação da qualidade do ensino profissional; e, o Projeto Melhorar a Qualidade, desenvolvido entre 2000 e 2005, pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo, em parceria com uma empresa de formação e serviços de gestão de qualidade – QUAL, com o objetivo de estabelecer dinâmicas de autoavaliação das escolas, baseado no modelo da EFQM.

A última finalidade referida pelos participantes é a **finalidade controladora/reguladora** que atravessa quase exclusivamente a análise de conteúdo realizada aos textos reflexivos e entrevistas referentes ao domínio II – Avaliação Externa Promovida pela IGE. Ressalva-se, todavia, uma unidade de registo que emerge num texto reflexivo referente ao domínio I – Autoavaliação:

*‘Considero importante a existência de uma equipa de autoavaliação a nível escolar, pois é necessário ser vigilante sobre hábitos e práticas a corrigir no dia a dia da escola. É inegável a **necessidade de regulação** para evitar o famoso “desenrasca português” que, por vezes, conduz a situações chocantes ou injustas e premeia o facilitismo.’ P6/T2.*

Em relação à avaliação levada a cabo pela IGE, as seguintes unidades de registo retiradas dos textos reflexivos e das entrevistas, descortinam claramente como a sua ação e natureza são ainda entendidas e sentidas no quotidiano dos estabelecimentos de ensino:

- *‘A avaliação externa funciona como inspeção do trabalho e como **instrumento competitivo e penalizador**.’ P4/T1;*
- *‘O processo em si, o seu dinamismo na escola pareceu-nos correto e com toda a transparência... É a filosofia dessa avaliação [externa], a sua **essência fiscalizadora** que nos perturba e que temos dificuldades em aceitar...’ P4/T1;*
- *‘A maior parte dos professores considera a Inspeção como uma **entidade punitiva e não uma entidade formativa**. (...). É um **processo meramente regulador**.’ E7;*
- *‘Repara, eles [inspetores] vão à escola para saber se está a ser feito aquilo que está legislado, que tudo está a ser cumprido, para ver se as atas cumprem, (...), se as reuniões foram feitas. É para isto que eles lá estão.’ E12.*

Este entrevistado, por considerar que a equipa inspetiva vai às escolas cumprir apenas um processo de verificação meramente burocrático e uma ação puramente inspetiva no sentido

de assegurar o cumprimento do que está estipulado nos normativos legais, questiona a colaboração que a IGE advoga:

‘Eu pergunto, numa lógica colaborativa, “Quantos são os inspetores que estão nas escolas a colaborar com as escolas?”. (...) Ora bom, se há algum gostava de saber. Pronto e quantas são as universidades que estão nas escolas a colaborar nas escolas? Eu conheço variadíssimas, ok! Do norte ao sul. (...). Agora se me dizes que os inspetores estão na escola para verificar o que está feito, desculpa, mas isto não é colaboração, ainda que eles possam vir com um discurso de que vêm para colaborar. Não basta. (...) Isso é retórica.’ E12.

Para além de questionar a existência de uma verdadeira colaboração entre a IGE e as escolas, salienta, por oposição, o trabalho colaborativo que tem sido desenvolvido por várias universidades nacionais e seus investigadores, aspeto esse salientado na análise do domínio IV – Autoavaliação por Entidade Externa à Escola.

Assim, apesar de, como referido anteriormente, a IGE ter progressivamente, desde o fim do século XX, redicionado a sua ação nas escolas, desenvolvendo funções de auditoria, avaliação externa, acompanhamento e monitorização, recolhendo e produzindo informações de modo a pilotar a qualidade educativa e o desempenho das escolas (Afonso, 2002), as tradicionais ações de fiscalização da conformidade normativa e da aplicação de atividades disciplinares continuam a estar bem presentes nos estabelecimentos de ensino, nomeadamente a nível dos professores.

O seguinte participante sublinha que parte do seu trabalho implica forçosamente uma dimensão fiscalizadora, nomeadamente em relação ao cumprimento das disposições legais por parte das escolas: *‘(...) porque nós, quer queiramos quer não, e muitas vezes não queremos, somos “a voz do dono”. Porque nós, se somos inspetores, temos de inspecionar o cumprimento da legislação.’ E13.*

A segunda categoria referente ao domínio I – Autoavaliação, referida no quadro 18, é a categoria «**Importância**», que surge igualmente nos domínios II e IV, que definimos como:

Categoria que identifica o reconhecimento ou não da relevância da AA institucional para a compreensão da especificidade e complexidade da escola, para a promoção ou não da melhoria educativa e, consequentemente, para o seu impacto ou não no quotidiano da escola e respetiva comunidade educativa.

Realçamos que, nesta categoria, incluímos, tanto as unidades de registo que expressam, apontam e/ou enfatizam o reconhecimento da relevância/importância, do impacto e dos contributos resultantes da AA para a compreensão da especificidade e complexidade da

escola; promoção da melhoria educativa; articulação de relações entre a escola e respetiva comunidade educativa e desenvolvimento de novas práticas profissionais, baseadas em lógicas colaborativas internas e externas, ou seja, intrainstitucionais e interinstitucionais, que contribuem para uma maior abertura da escola ao meio onde está inserida, bem como as unidades que, pelo contrário, minimizam ou até não reconheçam esta importância.

No quadro 21, que se segue, selecionamos uma série de unidades de registo a fim de exemplificar os aspetos anteriormente enunciados em relação à categoria «Importância».

Quadro 21– Unidades de registo referentes à categoria «Importância» no domínio de análise I

CATEGORIA «IMPORTÂNCIA»			
Domínio de análise I – Autoavaliação	Textos reflexivos (16 unidades de registo)	+	<p><u>‘Estes momentos de paragem, de reflexão interna, são imprescindíveis na vida pessoal e profissional de cada um. Numa escola, este processo [de AA] reveste-se ainda de maior importância, tendo em conta o número de pessoas envolvidas, os objetivos a que a escola se propõe e a imagem da instituição.’ P2/T3</u></p> <p><u>‘Na minha opinião [representante dos alunos na EAA], o processo de autoavaliação é extremamente importante para uma escola e, no caso da minha, o trabalho da equipa tem servido para apurar diversos aspetos que influenciam o rendimento escolar e o bem-estar da comunidade educativa.’ P2/T6</u></p> <p><u>‘Para mim [Coordenadora dos Diretores de Turma do 3.º Ciclo], a necessidade de uma autoavaliação interna é imperiosa, pois é através dela que conhecemos a realidade da escola e a opinião dos outros sobre a mesma.’ P3/T1</u></p>
		-	<p><u>‘Além disso, a descrença, por parte da comunidade educativa, na utilidade das tarefas desenvolvidas [pela EAA] também não ajuda o processo de melhoria.’ P2/T2</u></p> <p><u>‘Por um lado, a autoavaliação é realizada por equipa nomeada para esse efeito. A escola está tradicionalmente alheada e arredada dessas questões que de e para nada servem, ocupada e exaurida em burocracia. E a equipa de avaliação tenta pintar o quadro o mais bonito possível para que, quer eles, individualmente considerados, quer a escola, fiquem o menos mal vistos possível. Basicamente, o que se faz é varrer o lixo para debaixo do tapete, dar um ar arranjadinho ao que aparece na fotografia e esperar que a coisa corra o melhor possível.’ P5/T1</u></p>
	Entrevistas (8 unidades de registo)	+	<p><u>‘Tem [AA] importância porque traz à tona fatores organizacionais que estão um bocado adormecidos.’ E3</u></p> <p><u>‘Repara, o conceito de avaliação é extraordinariamente polissémico. A autoavaliação, (...) implica a avaliação que cada entidade faça do seu próprio trabalho e isto parece-me que é absolutamente essencial, independentemente da filosofia subjacente à entidade. (...) A autoavaliação é fundamental, isto é, que os intervenientes pensem e percebam o que é que podem fazer para que a sua prática seja melhor, seja mais profícua. Seja em que âmbito for.’ E12</u></p>
		-	<p><u>‘Muito sinceramente, eu acho que, nesse momento, ainda não tem [AA] um impacto significativo no dia a dia da escola.’ E1</u></p> <p><u>‘Não é mensurável o impacto da autoavaliação na práxis docente. Só há uma coisa que é constatar, ver se os professores se reúnem mais ou menos. Agora o que fazem nessas reuniões? Dizem que fazem, dizem que articulam, dizem que trabalham em conjunto e trocam experiências.’ E13</u></p>

Realçamos aqui as unidades que valorizam a autoavaliação institucional, pois “se as escolas não sabem se são boas e se estão a fazer progressos ou a piorar, então serão impotentes e aí é fácil culpar todo o tipo de condições – maus alunos, pais inadequados, fracos recursos, baixo orçamento. Mas se as escolas souberem quais são os seus pontos fortes e os seus pontos fracos e tiverem os instrumentos para se avaliarem a si próprias, até as piores podem melhorar” (MacBeath et al., 2005, p. 136).

Nesta categoria, surgiram também unidades de registo que comparam os dois tipos de avaliação, considerando, apesar de algumas críticas, a AA mais relevante a nível do desenvolvimento e aprofundamento de determinadas dinâmicas institucionais/organizacionais, bem como da melhoria da escola:

‘Acho que a autoavaliação é mais importante do que a avaliação externa, pois pode aprofundar mais as dinâmicas existentes na escola, alertar para situações que precisam de uma ação direta e detetar problemas que nem sempre são visíveis. Para tal, acho que a equipa deveria estar mais em contacto e ir junto das pessoas no sentido de saber mesmo as suas opiniões, individualizar em vez de generalizar, para aproveitar o contributo de todos e obter informações mais específicas que permitiriam melhorar os diversos serviços da escola.’ P7/T4.

A categoria «**Questões Relacionais**», tal como as duas anteriores, emana não só no domínio I, mas também nos domínios II e IV e definimo-la como sendo:

Categoria que engloba as unidades de registo que descrevem a natureza diversificada das relações que se vão estabelecendo entre os elementos da comunidade educativa envolvidos no processo de AA institucional. Assim, nesta categoria, estão abrangidas, não só as unidades de registo que descrevem o estabelecimento e a construção de relações colaborativas; atitudes e reações positivas e/ou comportamentos construtivos face ao processo de AA e/ou trabalho levado a cabo pela EAA, mas também aquelas que remetem para questões relacionais menos positivas, nomeadamente posturas de rejeição, medo/receio, negação, indiferença, incómodo, comodismo, crítica, desconfiança, desinteresse, pouca receptividade, falta de colaboração e de envolvimento emocional e/ou profissional, que podem constituir obstáculos à implementação do processo autoavaliativo e ao desenvolvimento e consolidação do trabalho da EAA.

De acordo com o CNE, “(...) não é pelo facto de poder ser controlada pelos actores da instituição escolar que a auto-avaliação traz, por si, a eliminação de tensões e conflitos, de perspectivas e interesses diferentes e mesmo contraditórios” (CNE, 2005, p. 57), pois “(...) apesar de ser uma forma potencialmente ‘amigável’ de avaliação, está longe de ser um processo isento de tensões” (Idem).

A nível dos textos reflexivos, apesar do reconhecimento do profissionalismo e empenho da EAA, o principal fator que atravessa quase todas as unidades de registo é a falta de colaboração que caracteriza de forma significativa a natureza das relações tecidas entre pares dentro da escola ou entre a escola e a comunidade educativa:

*'Relativamente à autoavaliação da escola, conheço alguns dos professores da equipa. No ano anterior, desenvolveram um trabalho pormenorizado através da elaboração e distribuição de inquéritos. Infelizmente, **muita gente não colaborou espontaneamente** e foi preciso insistir para que elas preenchessem os inquéritos. A análise dos mesmos deu muito trabalho a equipa, **mas acho que a grande maioria das pessoas não ligou a isto, nem aos resultados/conclusões dos mesmos.**' P4/T1.*

O outro aspeto que aparece como um entrave, que condiciona o envolvimento das pessoas e a sua colaboração no processo autoavaliativo da escola e/ou nas atividades propostas pela EAA, gerando uma certa desconfiança em relação à mesma, é a falta de credibilidade relativamente à EAA que, conseqüentemente, contamina a validação do seu trabalho: *'**A falta de credibilidade com que são encaradas as equipas de autoavaliação acarreta alguma desconfiança sobre os resultados do seu trabalho.** Por vezes, mesmo sendo fruto de questionários e de uma estatística rigorosa, as pessoas não os reconhecem!'* P2/T2.

Esta falta de reconhecimento da validade do trabalho da EAA é parcialmente explicada na categoria «Requisitos da Equipa» onde vários participantes consideram que os elementos que constituem as equipas, não têm, por um lado, formação específica na área da AA, e, por outro, a sua nomeação resultar de fatores como a redução da componente letiva e a consequente atribuição destas horas na componente não letiva para desempenhar cargos, entre outros.

Quanto às entrevistas, verificamos que as relações entre a EAA e a comunidade educativa pautam-se sobretudo por sentimentos negativos, tais como:

a) Indiferença

*'Na parte final do ano, nós fazemos sempre o relatório de autoavaliação, (...), e eu tenho a noção que **a grande maioria não lê.** Eu tenho essa noção, quando, (...), em conversas com A, B, C, ou D, **estes desconhecem assuntos que estavam ali escritos.**' E1;*

b) Comodismo/Inutilidade

*'Eu não diria que é desinteresse. Eu diria que é ..., **não queria chamar preguiça,** mas não me ocorre outra palavra, **mas algum comodismo.** Vou-lhe chamar comodismo. Não é prioritário. "Tenho tanta coisa para fazer, mais um papel, não vou fazer, é mais importante eu corrigir o teste ou preparar a aula". Isto mais para os professores ou mesmo os pais, "É mais importante eu chegar a casa e fazer o jantar, ou depois ver a telenovela, ou ver isto e aqueleoutro" **E aquilo fica, fica, fica porque as pessoas podem pensar "Isto serve para quê?"***

e é que se nem todos colaborarem aquilo [trabalho da equipa] depois não vai servir mesmo para nada. 'E1;

c) Falta de colaboração

'O maior obstáculo que a equipa [de AA] me disse sentir (...) é a resposta que as pessoas dão a esses diferentes elementos para construir o processo de autoavaliação [inquéritos e questionários]. As pessoas não respondem, (...) e isso torna o processo muito difícil porque dá dados enviesados. A equipa fica de pés e mãos atados porque "E agora, vamos fazer ou não vamos fazer?". Se não fazem, é porque "São incompetentes, não fazem nada". Se fazem, às vezes, aparecem resultados da realidade da escola, que os próprios elementos da equipa de autoavaliação têm noção de não serem reais, mas que são obtidos através daqueles dez por cento das pessoas que responderam. Pronto, a principal dificuldade é que as pessoas, quando digo as pessoas, digo os pais, que também são convocados para isso, digo os alunos, digo os professores, funcionários, não respondem ao trabalho da equipa de avaliação. Logo, a este nível, não há colaboração e este tipo de colaboração nunca pode ser imposta. É algo de difícil resolução. 'E1;

d) Desconfiança

'O conceito [de AA] em si, às vezes, não é bem compreendido e as pessoas nem sempre estão abertas à autoavaliação, pois consideram-na um pouco como uma inspeção: "Vão vigiar-me, vão ver o que é que faço bem ou mal". Foi o que nós [EAA] sentimos logo no início. (...) Há ainda uma barreira que impede o desenvolvimento de um processo verdadeiramente reflexivo e colaborativo. 'E3;

e) Pressão de outros interesses

'E, portanto, a partir do momento em que a autarquia entrou para o órgão máximo da escola, o Conselho Geral, a escola foi politizada e instrumentalizada e só se deu valor a projetos que estavam promovidos ou ligados aos interesses diretos da autarquia que tem outros interesses para além da escola. Os diretores acabam por ir a reboque dos interesses da autarquia, (...), de resto, a autarquia não sabe, nem quer saber, na minha perspetiva, se esta instituição está moribunda, se está doente, qual é a sua doença, portanto, ela não faz diagnóstico nenhum. 'E4;

f) Rejeição

'A equipa não tem hipótese nenhuma para avaliar, para propor rigorosamente nada (...). Tendo em linha de conta que o ser humano não é um ser bom, a escola, como qualquer outro local, é um locus de conflito, não é um locus de consenso e, portanto, quando uma equipa de autoavaliação aparece ela é, em primeiro lugar, imediatamente perçecionada como um corpo contra natura. A vontade que as pessoas têm, ainda que não verbalizem desta forma, é, tal como o nosso corpo faz, expurgar o corpo deste malefício que é a autoavaliação porque obviamente que a equipa de autoavaliação pode efetivamente chegar a conclusões que não sejam simpáticas para mim. Aquilo que quero, o melhor para mim é que a equipa de autoavaliação investigue pouco ou não investigue nada, percebeste? [tom irónico]. 'E12;

g) Desmotivação/Desânimo da classe docente

*‘Acho que seria muito bom promover focos de discussão para tentar perceber e alterar um pouco sentimentos de **solidão, desencanto e frustração** existentes nos professores. É um desânimo... parece que nada do que fazemos importa.’ E4.*

Este mal-estar vivenciado pela classe docente caracteriza o que alguns autores chamam de crise de identidade ou crise da função docente (Esteve, 1995; Hargreaves, 1998; Teodoro, 1990; Nóvoa, 1989) e decorre de uma miríade de fatores como a gradual delapidação da importância social da docência; o afastamento dos professores da tomada de decisões a nível organizacional, nomeadamente na autoavaliação da escola, reduzindo-os, deste modo, a meros executantes e não participantes ativos no processo; ou ainda o crescente acumular de funções e tarefas de natureza diversa ao qual é necessário dar resposta e fundamentação, fazendo com que “(...) a profissão docente é, hoje, uma profissão em permanente justificação” (Correia & Matos, 2001, p. 15).

Popper (1989) defende que, se os docentes apenas exercem a sua profissão por não vislumbrarem outras saídas profissionais, nenhuma reforma educativa poderá resultar, dado que “A concretização de reformas educativas e a qualidade do ensino também requerem a motivação dos professores” (Dias, 2000, p. 51), sendo “(...) a competência e a abnegação dos docentes (...) as condições necessárias a um ensino de qualidade” (OCDE, 1992, p. 214).

Este estado de desânimo e de frustração, que se tem evidenciado desde o fim do século XX, resulta, por um lado, do contínuo acumular de múltiplas tarefas impostas pelo Estado e pela sociedade em geral que torna o quotidiano dos professores cada vez mais complexo e confuso, visto ser difícil “(...) definir e delimitar os objectivos e prioridades na sua actividade profissional, tanto mais porque não participaram na concepção das novas funções” (Dias, 2000, p. 39).

Por outro lado, os professores são frequentemente ignorados na estruturação e planeamento dos processos implementados nas escolas, inclusive os que se debruçam sobre a qualidade educativa: “O que dizer de um processo de produção de qualidade que desconsidera a voz dos profissionais da educação? Considerados “redundantes” neste processo, seus saberes profissionais e experienciais têm sido sumariamente considerados lixos, fora das especificações” (Sordi, 2012, pp. 151, 152). A esta situação acresce ainda o facto das escolas receberem, em catadupa, uma avalanche de leis, decretos, despachos normativos e outras regulamentações que, muitas vezes, asfixia a motivação e o quotidiano dos seus profissionais:

“Qualquer indivíduo sensato desconfiaria de que as leis nem sempre são lidas, seguidas ou acatadas, mas os dirigentes vivem dentro de uma redoma: opaca, pelo que a realidade os não perturba. Não se pense que o chorrilho legal não tem efeitos. Tem-nos e profundos: se a

legislação não consegue controlar a sala de aula, consegue – e a que ponto! – tornar a vida dos docentes um inferno” (Mónica, 2014, pp. 213. 214).

Apesar de constataremos a predominância de sentimentos negativos e da coexistência de tensões dentro da escola em relação as questões da AE, há uma voz dissonante nas entrevistas, pois considera que há uma maior abertura e melhor colaboração nas escolas em relação ao processo de AE: *‘Na minha experiência como avaliador que leu os relatórios de todas as escolas do norte é assim, normalmente, os relatórios retratam que os professores estão muito mais abertos à colaboração interpares. Isto é uma constante.*’ **E14**. Mais uma vez, como explicamos anteriormente, esta perspetiva advém da observação das diversas iniciativas levadas a cabo pelo ME e pela IGE e observada no terreno por este inspetor.

Macbeath et al., (2000) referem que o processo de autoavaliação da escola assume um papel essencial na organização da instituição para a avaliação externa levada a cabo pelo ME , pois este possibilita que a mesma possa gerir a pressão resultante desta avaliação externa, nomeadamente ao identificar os pontos fracos que precisam de uma rápida intervenção e, consequentemente, delinear estratégias adequadas para a sua efetiva melhoria.

Estes autores sublinham ainda que, para que a autoavaliação se concretize eficazmente e cumpra os seus objetivos, são absolutamente primordiais, quer o acesso aos instrumentos que apoiam a tomada de decisão, quer o envolvimento e a colaboração de todos os elementos da comunidade educativa.

A **categoria «Tempo»** surge nos domínios I e II caracterizámo-la como:

Categoria que aborda a questão do tempo nas suas diversas conotações e complexidade, englobando as unidades de registo que apontam para a falta ou escassez do tempo, a duração limitada do processo ou de determinadas fases do processo de AA, bem como a gestão temporal dos momentos de avaliação e o tempo dispensado à EAA para a realização/consecução do seu trabalho.

No domínio de análise I, esta categoria emerge essencialmente nas entrevistas. Ela aparece igualmente no domínio II, mas somente nos textos reflexivos.

As três unidades de registo dos textos reflexivos do domínio I apontam todas para o mesmo aspeto: a atribuição deficitária de horas para a EAA poder realizar plenamente e atempadamente o seu trabalho e a consequente morosidade na concretização do processo autoavaliativo:

- *‘Estas equipas [de AA] deveriam ter **mais horas para trabalhar**, mas constrangimentos legais não permitem que as direções das escolas possam definir como gerir autonomamente os seus recursos humanos, é pena! Estes processos de autoavaliação **deveriam ser mais céleres e aferir com maior regularidade conclusões**. Para tal, as equipas deviam estar quase só adstritas a isso.’ P1/T3;*
- *‘São muitas as horas de trabalho despendido e certamente não correspondem às horas da componente não letiva que são atribuídas aos diferentes elementos da equipa. Este processo deveria ser mais célere por forma a tornar oportunas as críticas ou as sugestões apresentadas. Acho que a equipa de autoavaliação desempenha um trabalho altamente meritório e, muitas vezes, pouco reconhecido pela maioria.’ P1/T4.*

A primeira unidade de registo chama igualmente a atenção para uma questão organizacional que ultrapassa as direções das escolas que é a falta de autonomia relativamente ao número de horas a atribuir aos elementos que integram as diversas equipas e cargos como é o caso da EAA.

A insuficiência de horas e a incompatibilidade dos horários dos elementos da EAA foram igualmente referidos pela maioria dos entrevistados: *‘A questão do tempo está sempre presente. Nós [elementos da EAA] não podemos fazer um trabalho muito aprofundado se tivermos uma carga horária muito reduzida para o realizar, bem como horários muito incompatíveis.’ E5.*

Um dos participantes chama a atenção para o facto da AA dever ser realizada em fases distintas, devido à dimensão do processo em si e à amplitude/complexidade dos diferentes parâmetros a serem analisados e trabalhados:

*‘É claro que a **autoavaliação não pode ser toda feita numa vez**, ou num único ciclo, ou num ano, ou em dois anos. É em ciclos que se pode fazer a autoavaliação de toda a escola. A escola tem de escolher, em cada ano, em cada ciclo, aquilo que vai avaliar, aquilo que vai pedir aos seus intervenientes para se debruçarem sobre.’ E13.*

Nos domínios de análise I e III, encontramos a **categoria «Conceção»** que definimos como:

Categoria que remete para a forma como a AA institucional é concebida e percebida pelos participantes, nomeadamente como um processo que concebe e/ou aponta para ações e planos de melhoria, mas também de controlo, de regulação e de imposição, daí a necessidade de, apesar de ser gerado internamente, dever ter a capacidade de se distanciar da realidade onde é implementado.

No domínio I, esta categoria está presente de forma bastante significativa, tanto nos textos reflexivos, como nas entrevistas. A partir da análise das unidades de registo, a AA é sobretudo concebida como um processo que almeja a melhoria da escola no seu todo, mas

colocando a ênfase na melhoria educativa, sendo igualmente referido que as mudanças necessárias para a sua efetiva implementação não podem resultar de decretos, mas antes de um processo interno de reflexão e questionamento crítico da escola sobre as suas práticas:

- *‘A autoavaliação deve ter em conta a persecução da qualidade, melhorando a prestação do serviço educativo e, fundamentalmente, a qualidade das aprendizagens dos alunos, tendo em vista a sua relevância, tanto para o indivíduo, como para a sociedade. No entanto, as mudanças não podem surgir apenas através de legislação promulgada pelo poder central, elas têm de acontecer na própria escola. Não se muda por decreto.’ P2/T3;*
- *‘Eu acho que é um processo que a escola tem para regular todo o seu trabalho, a todos os níveis. Quer a nível da organização da escola, quer a nível da avaliação dos alunos, seja a nível interno, seja a nível externo dos exames, quer mesmo até da própria organização dos departamentos, da Direção, de toda a orgânica da escola, ou de todos os elementos que compõem a orgânica da escola.’ E7.*

Este processo, pela sua ampla dimensão e complexidade, é igualmente perspetivado como um processo sempre inacabado e em constante mutação que acaba por causar um certo cansaço: *‘A autoavaliação é um processo que não termina e que implica um eterno recomeço, provocando desgaste e até algum desconforto.’ P2/T2.*

Outro aspeto sublinhado várias vezes, é a necessidade de existir um distanciamento entre a EAA, mesmo quando constituída por elementos pertencentes à escola, e a instituição em si, de modo a alcançar o maior grau de objetividade, imparcialidade e transparência essenciais em qualquer processo avaliativo:

‘Para a equipa [de AA] realmente contribuir para uma mudança na organização da escola, na forma de trabalhar do corpo docente, ela tem de ter a capacidade de se distanciar. Aí tem que praticamente funcionar como um avaliador externo. (...). Isto é, como um tribunal, independentemente dos amores e desamores. A equipa deve desempenhar o seu papel com a máxima objetividade possível, o que é difícil!’ E4.

É também referida a importância da AA ser um processo contextualizado e, portanto, diferenciado, devendo ter em conta a singularidade e especificidades de cada escola para que as suas conclusões sejam de facto corretas e adequadas ao observado:

‘A autoavaliação deve ser centrada na nossa realidade, porque a nossa realidade escola pode não ter nada a ver com outra realidade de outro espaço qualquer. Como as escolas são colocadas em patamares, e os resultados escolares, por exemplo, podem ter um significado aqui muito diferente do significado de outra escola., a avaliação deve ser diferenciada.’ E5.

Verificamos que nas unidades de registo anteriormente destacadas, há um paradoxo a nível do que os professores sentem em relação à AA, pois são invocadas qualidades antagónicas para a mesma, isto é, por um lado, são sublinhados aspetos como o distanciamento e a

objetividade do processo autoavaliativo e, por outro lado, são destacados a proximidade e contextualização. Em relação a este ponto, a análise de conteúdo demonstra que parece consensual a AA não ser consensual.

Do discurso de todos os participantes surge, porém, uma opinião totalmente divergente que se coloca no pólo oposto dos outros, visto que considera, que a AA não passa de uma imposição do poder central, cuja obrigatoriedade está determinada na Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, e não de uma lógica reflexiva sentida pela escola.

O processo de AA assume, por conseguinte, um cariz sancionatório que faz com que as escolas e os seus profissionais se limitem a obedecer, sem questionar, o que lhes é imposto hierarquicamente, não havendo espaço de colaboração e/ou de negociação. Esta obediência, na opinião do entrevistado, remete inclusivamente para a necessidade das escolas tentarem disfarçar determinados aspetos menos favoráveis, “esconder o que está sujo” de forma a cumprir o que é estipulado externamente pela IGE. Nesta ótica, a AA não é um processo dinamizador de novas práticas ou emancipatório da autonomia da escola, pois esta limita-se a cumprir o que lhe é transmitido pela IGE:

*‘Então como é que as coisas ficam na maior parte dos casos? **As escolas sentem necessidade de pura e simplesmente inventar.** Portanto, deixamos de ter autoavaliação e passamos a ter uma encenação sobre algo que não existe, mas que, como tu tens realmente de entrar no jogo, não tens sequer a possibilidade de dizer “Desculpe lá, eu não vou fazer isto porque isto é uma palhaçada porque eu faço o que o senhor [inspetor] me manda e, fazendo o que o senhor me manda, eu não vou autoavaliar-me, o senhor é que tem que me avaliar porque eu já estou a fazer o que o senhor está a mandar, não é?” (...). Porque depois há sanções e a sanção é uma questão fundamental e incontornável na avaliação. (...) Os processos de autoavaliação são basicamente processos de mistificação, ou seja, numa linguagem quase religiosa, é limpo o sítio por onde vai passar a procissão. Vamos varrer o sujo para debaixo do tapete, vamos esconder o que está sujo, vamos mostrar uma imagem tão bonita quanto possível disto, para ficarmos bem vistos na fotografia porque isto, ao fim e ao cabo, isto é para cumprir calendário! De x em x anos, nós temos de fazer isto, de x em x anos nós vamos ter de pintar a fachada da casa para dizer que a nossa casa está muito bonita, nem que por dentro ela esteja de facto a cair aos pedaços e, portanto, do meu ponto de vista, a autoavaliação é uma mistificação que considerada assim não vem trazer nada de bom, nem nada de positivo, nem nada de emancipatório, nem nada de verdadeiramente alternativo à prática das escolas. A prática das escolas continua na mesma.’ E12.*

Esta posição vai parcialmente ao encontro do discurso de uma outra opinião que, apesar de reconhecer o esforço de algumas escolas na construção do seu modelo de AA, duvida da sua real implementação e refere que sente que muito do que é apresentado à equipa inspetiva resulta do facto das escolas saberem que vão ser inspecionadas e não de um trabalho concreto de análise e reflexão promovido a nível interno:

‘É interessante ver que certas escolas constroem o seu modelo de autoavaliação, mas não sei se depois vai ser fácil implementar ou se vai mesmo implementar porque também é muito interessante verificar que quando nós [Inspeção] vamos às escolas raramente vemos o processo a meio ou no final. Vemos sempre o processo inicial, o que me dá ideia que, isto para já é um pensamento perverso, quando as escolas sabem que vão ser intervencionadas, no âmbito da avaliação externa, têm o impulso para fazer coisas e, passado esse impulso, e talvez por todas as dificuldades, pela falta de horas para ser feito isso, por indisposição dos intervenientes, por algum descontentamento que se vive, por alguma frustração, mesmo em termos de carreiras, parece-me que há um amortecimento da coisa. Há aquele impulso, há pessoas que até vão fazer a formação, entram num processo interessante, mas dá-me ideia que depois a continuidade não é tão fácil assim e esmorece até haver um novo impulso.’
E13.

No entanto, o entrevistado sublinha que, para a IGE, a AA é a

‘(...) avaliação que a própria escola faz dela [onde] todos os setores têm um contributo (...) implica sempre um trabalho de cada setor, de cada pessoa, de cada grupo, de autoanalisar o seu trabalho e depois refletir. A autoavaliação é um conjunto de todas essas reflexões que certamente há-de ser trabalhado por alguém que as una, que lhes dê uma coerência, (...)’
E13.

Este envolvimento de todos na AA da escola é defendido por Sordi, visto que “o ato de autoavaliar envolve os atores da escola em um processo de interiorização, no qual se revisitam práticas, posturas, decisões. Tem um momento primeiro que instiga cada ator a buscar o autoconhecimento” (Sordi, 2012, p. 166). Todavia, este processo não se restringe a esta dimensão, pois “requer um olhar ampliado sobre o que o coletivo escolar está fazendo dentro das condições objetivas existentes na escola e como vem construindo as estratégias tanto para o alcance de metas realisticamente propostas como para a superação dos limites encontrados” (Idem).

A categoria «Divulgação» é exclusiva do domínio de análise I, surgindo maioritariamente nas entrevistas. Definimo-la como sendo uma

Categoria que se reporta à divulgação e publicitação do trabalho realizado pela EAA à comunidade educativa, expressando modos de divulgar a importância e impactos dessa mesma divulgação.

Se, por um lado, parte dos participantes salientam o desconhecimento dos elementos que constituem a EAA, a falta e/ou pouca divulgação das funções e do trabalho por ela desempenhado, bem como dos dados recolhidos, das conclusões/pontos de situação e sugestões de melhoria resultantes do processo autoavaliativo, por outro, outros sublinham o esforço

contínuo da EAA e da Direção em divulgar todo o trabalho realizado, havendo, no entanto, bastante indiferença pelo mesmo por parte das pessoas.

Relativamente à primeira posição, selecionamos as seguintes unidades de registos:

- *'No entanto, é um trabalho [da EAA] pouco visível e, consequentemente, **muita gente**, inclusive os professores, acaba **por não ter noção das funções da equipa e do trabalho desenvolvido**. Se calhar, seria positivo para toda a comunidade se esta equipa, juntamente com a Direção, desenvolvessem mecanismos de divulgação de tudo o que é tratado e feito no âmbito da autoavaliação.'* P2/T2;
- *'Este trabalho [de AA] **deveria estar mais publicitado** e tinha de haver um trabalho de divulgação mais significativo da equipa de autoavaliação neste sentido. As pessoas deveriam perceber o que é que se está a fazer para ver o que é que se deve melhorar (...).* ' E3;
- *'E depois os pontos de situação não são regularmente afixados. Devia ser, nem que fosse uma coisa pequenina, um ponto só para que as pessoas se lembrem que ela [EAA] está cá e que está a trabalhar. (...). Isto é muito mau, quando a pessoa se apercebe, de repente, que as pessoas não conhecem a equipa.'* E4;
- *'Deveria haver talvez uma maior partilha com o gabinete de comunicação que existe na escola para encaminharem mais informações sobre as várias etapas do processo de autoavaliação em si, (...).'* E5.

Quanto à outra posição expressa, escolhemos uma unidade que defende que, independentemente do aparente desinteresse e/ou desconhecimento do processo de AA, é essencial continuar a divulgar, repetir e reiterar o que é feito a nível do processo de AA junto de toda a comunidade educativa.

'Para mim, só há uma forma, fazendo, repetindo, insistindo com as pessoas, não deixando de mandar a informação, não desistindo. Por vezes, há aquela ideia de "Ninguém lê, ninguém vê, então vamos deixar de fazer". Não! Nós [Direção] consideramos que é importante e queremos continuar a fazer, (...), as pessoas vão chegando lá. ' E1.

Segundo Carneiro (2001), a escola tem a inevitável responsabilidade de dar a conhecer à sua comunidade educativa e à sociedade em geral, o que faz, o modo como o faz e como está a alcançar, ou não, os objetivos que lhe foram fixados.

No domínio de análise I, verificamos, a nível dos textos reflexivos, a existência da **categoria «Desconhecimento»** que surge igualmente no domínio de análise IV a nível das entrevistas. Descrevemos esta categoria como sendo a:

Categoria que aponta para a ausência de conhecimento em relação ao processo de AA em si, aos elementos que constituem a EAA ou ainda as funções e/ou trabalho inerentes ao processo autoavaliativo.

As unidades de registo apontam, por um lado, para a ausência de conhecimento da composição da EAA, ou seja, dos elementos que a constituem, bem como do seu trabalho a nível da escola:

- *‘Relativamente a autoavaliação da escola, conheço alguns dos professores que constituem a equipa de autoavaliação, mas não tenho um conhecimento do seu trabalho e das suas funções. (...) não posso pronunciar-me sobre a classificação que esta equipa teve no relatório da IGE, visto não conhecer o seu desempenho.’ P7/T1;*
- *‘Não conheço a equipa de autoavaliação da escola a exceção do professor X, nem o trabalho desenvolvido pela mesma. Logo, não posso dar a minha opinião sobre o seu trabalho que esta faz. (...). Por isso, apesar de achar importante existir uma avaliação interna, não tenho conhecimento de como ela é feita.’ P7/T3.*

Por outro lado, outras unidades de registo demonstram a ausência de conhecimento do processo de AA em si mesmo, bem como das funções e/ou trabalho que lhe é inerente: *‘Quanto à autoavaliação, não tenho nada a dizer, pois nunca li nada sobre isto, nem tenho conhecimento do que é feito e por quem.’ P9/T1.*

A nível das entrevistas, no domínio de análise I, emergem cinco categorias que não aparecem a nível dos textos reflexivos, são elas: Conteúdo; Metodologia; Participantes; Competências da Equipa e Requisitos da Equipa que passamos, de seguida, a definir.

Definimos a **categoria «Conteúdo»** como:

Categoria que engloba a matéria que é abordada, as temáticas analisadas e os assuntos/aspectos de natureza diversa que são trabalhados pela AA, ou seja, sobre o que recai o processo de AA.

As 25 unidades de registo encontradas apontam para distintas dimensões ligadas às temáticas analisadas e aos aspetos de natureza diversa abordados no processo autoavaliativo de acordo com uma visão holística do mesmo: *‘(...) avaliar as diferentes vertentes da escola, interligando-as.’ E1.* De acordo com Sá, parece claro que “(...) a avaliação institucional de uma escola não pode ser tomada como equivalente ao produto da soma das várias avaliações insularizadas, realizadas segundo agendas e agentes desconectados. Pelo contrário, a avaliação, porque é institucional, terá de ser, necessariamente, holística e integradora” (Sá, 2009, p. 89). Este autor acrescenta que “(...) é a escola enquanto totalidade que é o objecto de avaliação” (Idem), sendo necessário destacar e articular os diversos processos avaliativos e subordiná-los ao documento que estrutura e confere identidade à escola: o Projeto Educativo.

Terrasêca considera que, no que concerne a autoavaliação, as temáticas que aparecem como mais evidentes são:

“(...) a pilotagem da sua própria acção, a possibilidade de dar a conhecer aos parceiros (no caso da escola, aos pais, aos alunos, aos membros da comunidade envolvente, entre outros) o estado e o tipo do desenvolvimento da sua acção, bem como proporcionar a aquisição de uma cultura de avaliação” (Terrasêca, 2002, p. 126).

A produção de documentos, a construção de um referencial e de metas que possam ser avaliadas através de indicadores surgem como aspetos primordiais a realizar pela AA e essenciais à organização e gestão da escola:

- *‘Deve, todos os anos, produzir o seu relatório, produzir os seus documentos, elaborar inquéritos, que é para agir para a mudança, (...)’ E1;*
- *‘A autoavaliação (...) deve ser um referencial para a tomada de medidas de quem está na escola. (...) deve ser uma estrutura independente, dentro da própria escola, para dar assim um referencial aos diferentes órgãos, quer ao Conselho Pedagógico, quer à Direção da escola, quer aos departamentos.’ E1;*
- *‘Ainda é muito difícil as escolas fazerem uma autoavaliação, construírem as suas metas avaliáveis. Não quer dizer que elas sejam todas qualitativas, mas pelo menos deve haver indicadores para que possam ver se estão a cumprir, se estão a lá chegar ou não. Ainda é muito difícil, este trabalho. A própria administração tem pressionado relativamente aos resultados através de várias iniciativas, mas avaliar o processo, como é que se chega lá ainda é muito difícil. Também não sei se, neste momento político, há muita vontade. Está-se muito virado para os resultados. Interessa lá chegar independentemente da forma, mas seja como for há alguma melhoria na autoavaliação.’ E13.*

Nesta última unidade de registo, o participante reconhece que, apesar de algumas melhorias na AA, as escolas têm dificuldades em avaliar o processo para se chegar à melhoria, sendo mais fácil avaliar aspetos visíveis como os resultados escolares dos alunos que constituem a prioridade número um do ME.

Azevedo (2007) salienta precisamente que o que sucede “(...) em contexto real, revela as dificuldades que as escolas têm vindo a encontrar na implementação de dinâmicas de autoavaliação que não sendo consistentes, sistemáticas nem estruturadas, não têm contribuído para a construção de uma (...) avaliação que alimente a melhoria” (Azevedo, 2007, p. 70), pois procuram essencialmente otimizar os resultados escolares dos alunos. Rodrigues alerta que para “(...) evitar as injustiças do reducionismo dos rankings” (Rodrigues, 2007, pp. 175, 176), a avaliação das escolas não deve ser reduzida à mera apreciação dos resultados escolares alcançados pelos alunos, nomeadamente a nível dos exames nacionais. A autoavaliação deve ser assumida como um processo de promoção de dinâmicas escolares mais inovadoras, plurais,

colaborativas e devidamente contextualizadas, sendo assumida como uma exigência de melhoria que revaloriza a escola.

O ideal era que, tal como acontece no ensino superior, as escolas comessem a apostar e construir o seu próprio modelo autoavaliativo, libertando-se progressivamente do modelo idealizado pela IGE, pois, desta forma, poderiam dar efetivamente conta da sua realidade geográfica, económica e sociocultural singular e, conseqüentemente, introduzir mudanças com um real impacto na melhoria de cada escola:

‘Há algumas universidades e instituições que vão desenvolvendo os seus modelos e algumas escolas estão a criá-los também. Eu estive agora, em novembro, a avaliar uma escola que, partindo do nosso modelo, dos nossos referentes e dos nossos indicadores, adaptaram-no e fizeram o seu próprio e isto dá-nos [Inspeção] alguma satisfação.’ E13.

A importância do processo de AA como condutor de uma reflexão individual e coletiva, bem como a relevância do seu contributo, para “(...) que as instituições se pensem, se melhorem, se adequem cada vez mais aos seus contextos locais e às suas populações, sem perder de vista perspetivas mais amplas e abrangentes (o Estado, o País)” (Terrasêca, 2012a, p. 17), atravessa quase todas as entrevistas:

- *‘Autoavaliação é olhar para si. Uma escola que não olhe por si corre sérios riscos, não digo de desaparecer, (...), mas de ficar descaracterizada em relação aquilo que as pessoas queriam que ela fosse.’ E1;*

- *‘Acho importante que a escola faça uma autoavaliação (...) que avalie como é que as coisas estão a correr, até porque muita gente não se questiona sobre aquilo que faz. Então alguém tem de obrigar a fazer isso.’ E2;*

- *‘(...) para que nós façamos uma reflexão sobre as atividades e não só a maneira como nos colocamos na escola, com os colegas, com os alunos. Ver o grau de satisfação de todos.’ E6.*

A autoavaliação é perspectivada como uma “(...) estratégia de luta pela qualidade da escola pública a ser travada de modo coletivo sob a égide de uma responsabilização compartilhada em oposição aos processos de responsabilização vertical” (Sordi, 2012, p. 152). Neste sentido, a escolha do verbo obrigar pelo E2 deixa transparecer que, mesmo a nível interno, há a consciência de que o processo autoavaliativo ainda não é assumido de forma espontânea e natural por todos, sendo então necessário delegar a uma equipa a responsabilidade de orientá-lo e implementá-lo na comunidade educativa para que de facto seja conducente a uma responsabilização coletiva.

MacBeath, et al. salientam, no entanto, que o facto de uma escola proceder a sua AA não garante por si só que esta afiance o sucesso nas aprendizagens dos alunos: “Então isso significa que as escolas que se autoavaliam são mais eficazes? Não necessariamente. Nem todas as técnicas de avaliação mais avançadas podem garantir que as crianças aprendam” (MacBeath et al., 2005, p. 137). Estes autores acrescentam que o que conta é o que se faz com os resultados da avaliação.

A melhoria da escola em sentido amplo ou em relação a aspetos mais específicos, como os resultados escolares dos alunos ou as relações interpessoais, aparece como prioritário aquando a implementação de processos de autoavaliação participativa, visto que

“(…) alavancam a qualidade da escola pública, pois funcionam como ponto de partida para que as forças sociais ali presentes solidariamente se unam e elejam os indicadores de qualidade que querem alcançar. Fortalece o “nós” em detrimento do “eles” e, pelo engajamento destes atores no projeto comum, amplia as chances de bons resultados nos pontos de chegada que gradativamente podem ser distendidos à luz dos novos pactos que são realizados” (Sordi, 2012, p. 169).

A implementação de novas estratégias de natureza diversa, a melhoria educativa, o sucesso escolar, o estabelecimento de relações positivas entre pares surgem como vantagens da AA:

- *‘Pelo que eu conheço de outras escolas, (...) a equipa [de AA] pode ser, se o seu trabalho for otimizado, uma mais-valia para a melhoria da qualidade e a implementação de estratégias para atingi-la.’ E3;*

- *‘O objetivo da avaliação é sempre de atingir patamares superiores. (...) e é, neste plano, que nós nos situamos aqui, para melhorar a qualidade, o sucesso escolar dos alunos. (...) E também outro tipo de sucesso, o das relações humanas.’ E4.*

Alguns entrevistados salientam que esta melhoria só pode ser atingida se houver o cuidado de caracterizar o contexto/meio onde se insere a escola e as especificidades da mesma:

- *‘Se ela [AA] for muito cuidada ou tiver em atenção toda a especificidade de cada escola, poderá ser muito vantajosa, pois há uma identificação dos pontos fracos, dos pontos fortes, da melhoria centrada na realidade local.’ E5;*

- *‘Acho que a autoavaliação deve centrar-se sobre aquilo que é a sua realidade, os seus objetivos, a sua missão. Aquilo que fomos primeiro e o que queremos também e como chegar aquilo que pretendemos a nível de objetivos e metas.’ E5.* Esta última unidade reforça o facto de que qualquer “(...) processo decisório envolve, momento primeiro de tomada de consciência da distância a percorrer entre a realidade existente e a realidade desejada. Envolve a simultânea

reflexão sobre que lugar ocupamos, individual e coletivamente, nesta travessia entre o ponto A e B” (Idem, p. 167).

No seguimento de reestruturações legislativas introduzidas pela Portaria n.º 1260/2007, que estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica, reforçando, para tal, a necessidade das escolas adotarem e implementarem um sistema de autorregulação com dispositivos e práticas adequadas à realidade de cada escola, ou ainda o Decreto-Lei n.º 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, as escolas interiorizaram a obrigação de proceder à AA a fim de poderem solicitar uma maior autonomia.

Todavia, a AA não é somente o cumprimento linear de imposições legais, dado que a sua implementação implica necessariamente uma metodologia estruturada que, entre outros, permite a identificação dos seus pontos fortes, bem como as áreas passíveis de melhoria, dando, deste modo, à escola a possibilidade de aprender a conhecer-se a fim de alcançar a excelência que só pode ser atingida através de uma efetiva melhoria continuada (Alaiz, & Góis, 2003).

A **categoria «Metodologia»**, tal como a categoria anterior, surge apenas a nível da análise de conteúdo das entrevistas no domínio I. Optamos por defini-la como a

Categoria que dá conta do percurso seguido pelos diversos participantes envolvidos na AA, que passos seguem, que estratégias usam para trabalharem os aspetos integrados na categoria “Conteúdo”, isto é, o modo como os dados são recolhidos e analisados.

As seguintes unidades de registo revelam os aspetos mais salientados pelos entrevistados relativamente ao que foi definido para esta categoria:

- *‘Primeiro, ver onde houve falhas, em que serviço, em que grupo. Fazer uma deteção e introspeção do que está errado. Depois falar diretamente com as pessoas, os representantes, os serviços onde é que houve as falhas. (...), ou seja, privilegiar uma interação direta, lidar diretamente com o fator humano, com as pessoas. Depois, ouvir as opiniões dos outros grupos e dos outros intervenientes na escola e ouvir as sugestões de melhoria. E depois arranjar soluções.’ E10;*
- *‘É preciso a equipa reunir e dizer: “Vamos pegar neste campo que é muito difícil e analisá-lo”, fazer a sua autoavaliação, e são múltiplos os pontos-chave importantes, e dizer qual é a parte primordial onde é necessário atacar. Traçar metas.’ E4;*
- *‘Deve também focar pontos, não os pontos que os outros querem, mas os pontos que ela [EAA] determinou. Tem de traçar um plano de ação, de trabalho. Depois quando o plano está traçado, mostrá-lo à comunidade e explicá-lo. Ver se está bem, se está mal para chegar a uma conclusão, isto é, o produto final.’ E4;*
- *‘Eu acho que a observação é fundamental. (...). Acho que tudo isto pressupõe observação, sistemática não direi, mas continuada e «in loco», (...). Depois nessa observação, passaria para a formulação e aplicação de inquéritos para obter dados atualizados.’ E5;*

- *'Articular, refletir, verificar a promoção de melhorias. (...), mas nunca com um carácter (...) de imposição do que deve ser feito. Avaliar, propondo melhorias e pontos que devem ser valorizados ou identificados.'* E5;
- *'A equipa de autoavaliação tem de desenvolver, primeiro, um conjunto de mecanismos que leve à recolha de dados. Normalmente, a recolha de dados passa por questionários a uma amostra aleatória dos diferentes intervenientes dos grupos. Um outro exemplo, é fazer (...) algumas entrevistas a pessoas ou colegas de diferentes departamentos. Efetivamente, acho que a aplicação de questionários é muito redutora, pois uma coisa são os dados que nós recolhemos ao analisar questionários que foram preenchidos por diversos intervenientes, outra coisa, muito diferente, é ouvirmos as pessoas, porque nem sempre aquilo que nós pensamos é sempre o que está no papel. Há sempre outros aspetos que se podem recolher numa entrevista.'* E11.

Sintetizando as ideias-chave subjacentes a estas unidades de registo, concluímos que, para estes intervenientes, o processo de AA pressupõe que a EAA realiza um percurso que incorpora os seguintes passos:

- Detetar/Identificar, analisar e refletir sobre áreas que precisam de intervenção;
- Focar pontos de intervenção;
- Determinar prioridades;
- Traçar metas;
- Obter dados atualizados sobre a escola, nomeadamente através da aplicação de inquéritos, questionários, entrevistas e articulá-los, tendo em conta a especificidade contextual da escola;
- Elaborar um plano de ação/melhoria e explicá-lo à comunidade educativa para que este possa ser compreendido e implementado com sucesso;
- Fazer uma observação continuada do plano de ação/melhoria a fim de verificar os avanços e retrocessos que vão ocorrendo ao longo da implementação do mesmo.
- Dialogar com as pessoas e ouvi-las, interagir com os diferentes serviços e elementos constituintes da comunidade educativa para haver uma maior transparência do processo e fomentar o envolvimento das pessoas.

Santos Guerra (2003), nesta linha de pensamento, descreve o processo de AA como sendo essencial para recolher informações, analisar, comparar, chegar a conclusões a fim de permitir uma tomada de decisão que assenta em dados concretos e representativos de cada realidade escolar e que, portanto, terão um impacto positivo no processo de melhoria contínua da escola.

Outros entrevistados, no entanto, apontaram determinadas falhas e/ou aspetos negativos na metodologia usada no processo de AA, tais como: a falta de articulação a nível da informação recolhida e do seu tratamento, bem como da gestão das prioridades a trabalhar pela equipa:

- *‘Agora se a equipa [de AA] trata de pontos isolados e não há articulação entre eles, teremos sempre uma visão muito redutora da escola porque falta interligar a informação. Estão a fazer um trabalho, às tantas, moroso, difícil. Estão a tocar em pontos que não são os fundamentais, (...), isso também é um bocado a tendência do português, ou seja, começar logo pelos grandes feitos e esquecer-se do que é óbvio e mais simples, ver a pequenina coisa e começar a partir dali.’ E4;*
- *‘O resultado do trabalho [da EAA] não pode ser apresentado assim em bruto porque depois cada um de nós vai trabalhar de forma estanque. Depois as pessoas vão apresentando relatórios e depois vem mais e pronto acabou, morreu ali. E o que é que se passa? Na realidade nada foi mudado.’ E4.*

Outros aspetos fortemente criticados são:

- a falta de interação da EAA com os diversos setores, órgãos e serviços: *‘Deve interagir [a EAA] mais, seja em conselhos de turma, seja em departamentos. Não podem estar assim lá num patamar, num pedestal, olhando.’ E5;*
- a adoção de modelos e/ou estratégias implementados noutras escolas pelo facto destas terem obtidos bons resultados nos vários parâmetros autoavaliados pela IGE, não se tendo em conta a especificidade da escola:

‘O trabalho da equipa [de AA] baseia-se na comparação. Chegam os relatórios da IGE que diz assim “Neste parâmetro, tiveram Suficiente”, então vamos à escola y, x e z, e vamos ver quanto é que elas tiveram no mesmo parâmetro: Muito Bom. Então vamos já ver como é que eles fizeram e vamos aplicar aqui. No entanto, a realidade da comunidade educativa é totalmente diferente.’ E7;

- a apresentação demasiado densa de todos os dados recolhidos pela EAA, bem como a sua divulgação confusa à comunidade educativa, pois isto torna a sua leitura e análise obscuras: *‘A autoavaliação foi depois divulgada de uma forma demasiada densa, repetitiva, confusa (...), fiquei um bocadinho mal impressionada. Encheram [EAA] um pavilhão inteiro com painéis, cheios de gráficos! (...). Um trabalho exaustivo, mas o resultado depois não daria assim grande coisa.’ E5.*

A confusão e desagrado sentidos por este último entrevistado perante a panóplia de dados apresentados pela EAA evidenciam que o “Excesso de dados sobre a escola não gera necessariamente mudanças, salvo se ocorrer apropriação por parte dos atores e estes decidirem como agirão frente aos mesmos” (Sordi, 2012, p. 167). Deste modo, a relevância de envolver os “(...) atores locais como atores privilegiados” (Idem) na AA ou em qualquer processo avaliativo implica necessariamente que estes possam refletir e deliberar sobre os sentidos subjacentes aos dados produzidos, quer internamente, quer externamente a fim de os validar, ou seja, decidir “(...) se podem ser ratificados ou se devem ser retificados à luz do contexto local” (Ibidem). Sordi refere ainda que

‘O ato de buscar entender as forças e as fragilidades que interferem na qualidade da escola por si só não garante melhorias nas aprendizagens dos estudantes. Porém, sem este passo, muito pouco servirá dispor de dados sobre a escola, pois eles exigem um debruçar-se sobre eles para extrair deles significados e possibilitar a produção de novos sentidos’ (Ibidem, p. 166).

Consequentemente, os múltiplos documentos e relatórios, produzidos pela escola e referentes a sua avaliação, revelam-se inúteis e, frequentemente, não passam de um “(...) amontoado de informações que se fossilizam nas gavetas sem que a vontade humana sobre eles se manifeste” (Ibidem).

Um dos entrevistados considera que a elaboração dos instrumentos para recolher dados concretos sobre a escola, as diferentes fases do trabalho desenvolvido pela EAA na recolha, tratamento e análise destes dados, o diagnóstico do ponto da situação da escola e o plano de ação traçado para melhorar a mesma só tem o seguinte objetivo: *‘Sabes o que é que me parece que se faz atualmente nas equipas de autoavaliação? Encontram-se estratégias para escamotear o insucesso e travesti-lo de sucesso escolar.’ E12.*

Descrevemos a **categoria «Participantes»** como sendo a

Categoria que identifica os diversos agentes, profissionais, instituições que desempenham um papel e/ou estão, direta ou indiretamente, envolvidos na AA institucional e cujo contributo é essencial para a concretização da mesma.

A seguinte unidade de registo aponta para uma diversidade de participantes essenciais na preparação e organização do processo autoavaliativo de uma escola:

‘Eu entendo que na autoavaliação da escola deverá ser incluído todo o meio envolvente, quer os alunos, os professores, os funcionários, as equipas, os órgãos. Tudo o que está incluído dentro da escola e fora dela, encarregados de educação, autarquias, instituições locais, o centro de saúde, a Misericórdia, o Ginásio Clube. (...). A escola tem de trabalhar com o meio envolvente e com essas instituições. Se não houver essa articulação, o processo avaliativo não funciona.’ E9.

Dias e Melão consideram que, na AA, o diálogo centra-se sobretudo nos atores internos “(...) e na sua contribuição para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade” (Dias & Melão, 2009, p. 197).

Estes autores, aliás, sublinham que é precisamente esta filosofia de participação e envolvimento pessoal e coletivo que está na base da construção do PE, documento estruturante da escola que deve envolver todos os agentes.

A autoavaliação implica, portanto, o envolvimento da totalidade dos “(...) actores-chave e o acesso aos instrumentos que melhor sustentem a tomada de decisões relativamente à aprendizagem e ao ensino. A auto-avaliação torna-se o instrumento de excelência através do qual é possível compreender o mundo que é uma escola” (Idem).

Quanto à **categoria «Competências da Equipa»**, definimo-la como:

Categoria que realça quais são ou quais deveriam ser as capacidades/faculdades, atribuições e proficiências da EAA.

A EAA deve dinamizar e orientar o trabalho a realizar a nível da escola, pois

‘(...) se a pessoa que está à frente [da EAA] não dinamizar, não orientar, não encaminhar, não pedir, as coisas perdem-se, não é? Até porque quem está fora, às vezes, não sabe bem como é que as coisas funcionam.’ E2 [Para tal] ‘Em primeiro lugar, eu acho que eles [elementos da EAA] têm que definir os objetivos ou metas que eles vão avaliar.’ E7.

A definição de objetivos e metas implica obrigatoriamente que haja um diagnóstico dos aspetos onde seja prioritária uma intervenção por parte da escola, ou seja, *‘A equipa de autoavaliação vai certamente elencar um certo número de problemas que existem e que interiorizaram e vão trabalhar sobre esses problemas e vão tentar perspetivar caminhos para a solução.’ E8.* Neste sentido, assume-se que as competências e proficiências atribuídas à EAA remetem para que esta possa conduzir à melhoria global da escola, incluindo *‘A gestão da escola... estava a falhar o mais importante! A equipa [de AA] também procura ajudar a melhorar a gestão da escola.’ E6.*

Em última instância, a EAA

‘(...) implica pensar juntamente a escola, projetar a escola porque o que pode ser um ponto forte para a tua escola, pode não ser um ponto forte para outra. Portanto, qual deveria ser o papel de uma equipa de autoavaliação? A mim, parece-me que seria muito mais um papel de projeção de definição do que deveria ser a escola.’ E12.

A escola, portanto, enquanto organização, deve questionar-se coletivamente, quer sobre as suas práticas, quer sobre o valor das mesmas até porque “(...) as relações educativas no seio das escolas não poderão ser dissociadas nem das finalidades educativas que as legitimam como contextos de educação primordiais, nem dos condicionalismos de tipo organizacional, curricular e pedagógico que modelam as intervenções educativas que aí ocorrem (Cosme & Trindade, 2013, p. 26).

Neste enquadramento, a EAA faz um diagnóstico singular e específico da instituição escolar, designadamente através do levantamento dos pontos fracos que devem ser alvo de melhoria e dos fortes que devem ser reforçados, procedendo, sempre que necessário, a sua correção de acordo com as necessidades, os resultados obtidos e as intenções educativas previamente definidas (Idem).

No que diz respeito à **categoria «Requisitos da Equipa»**, definimo-la como a

Categoria que identifica as condições e qualidades consideradas necessárias e essenciais para integrar a EAA a fim de desenvolver um processo autoavaliativo estruturado e com um real impacto na escola.

Das 11 unidades de registo, 10 consideram que a formação é uma condição «sine qua non» para qualquer elemento que integra a EAA, e, destas 10, duas unidades remetem igualmente para a importância da experiência profissional nesta área. No entanto, todas as unidades referem que, tanto a EAA da escola em estudo, como as de outras escolas, não possuem precisamente estes dois requisitos essenciais ao bom desempenho da equipa:

*‘As pessoas [da EAA] têm **pouca experiência** neste tipo de autoavaliação. Nós estamos a falar, em regra, de pessoas que são pessoas das escolas. Muitas das vezes, o que os motiva a ficar na equipa de autoavaliação é alguma disponibilidade da componente letiva e vão aprendendo com o processo em si, (...).’ E1.*

Um dos elementos da EAA refere a falta de formação específica e a necessidade de se investir na mesma: *‘Sentimos [elementos da EAA] **falta de formação**. (...). Sugerir à Direção o contacto com a “Another Step”, (...) e tivemos assim uma formação mas... enfim (...). Tivemos aquela formação do CAP no Porto, (...). Foi assim uma tarde.’ E3.* Os diferentes entrevistados reconhecem o empenho, esforço e dedicação da EAA, cujo profissionalismo é reconhecido pela escola, mas consideram que, infelizmente, não é suficiente perante a dimensão do seu trabalho: *‘Os membros que eu conheço da equipa de autoavaliação têm muito boa vontade, muito empenho. Houve muita leitura, mas não têm a formação específica. É preciso recorrer a pessoas que estão num patamar muito superior, que fizeram estudos nesta área.’ E4.*

Finalmente, um entrevistado considera que um dos requisitos decisivos para a credibilidade da EAA é a transparência com que a equipa trabalha, nomeadamente a nível da divulgação de informação:

'Certamente que o funcionário, o professor acha que está a fazer muito bem, mas quando se apercebe que a percepção que o público tem do seu trabalho não corresponde à sua própria percepção, vai tentar perceber como é que ele pode corresponder às expectativas. Lá está, a questão da transparência é muito importante, nomeadamente da informação veiculada. Se a equipa de autoavaliação não for transparente, não inspira confiança... e a questão da confiança é muito importante para levar a melhorias.' E8.

Quanto à análise do domínio de análise II – Avaliação Externa Promovida pela IGE, determinados as categorias presentes no quadro 22 que se segue.

Quadro 22 – Descrição e enumeração das categorias referentes ao domínio II – Avaliação Externa Promovida pela IGE

ANÁLISE DE CONTEÚDO: TEXTOS REFLEXIVOS E ENTREVISTAS			
DOMÍNIO DE ANÁLISE II: AVALIAÇÃO EXTERNA PROMOVIDA PELA IGE			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: textos reflexivos	N.º de unidades de registo: entrevistas
1. FINALIDADES	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo cujo sentido remete <u>para os diferentes fins da avaliação externa promovida pela IGE</u> como processo para a melhoria educativa. São focadas as finalidades analítica, reflexiva, orientadora, informativa, colaborativa e controladora/reguladora.	11	31
2. IMPORTÂNCIA	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que salientam <u>o reconhecimento ou não da relevância e do impacto da avaliação externa promovida pela IGE</u> no apoio e orientação dado à escola de forma a promover a melhoria educativa.	25	13
3. QUESTÕES RELACIONAIS	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que descrevem <u>o leque de natureza diversificada das relações que se vão estabelecendo entre os diferentes elementos da comunidade educativa e o processo de avaliação externa levado a cabo pela IGE</u> , nomeadamente antes, durante e após a visita da IGE. Nesta categoria, estão abrangidas, tanto as unidades de registo que descrevem <u>o estabelecimento e a construção de relações colaborativas; atitudes e reações positivas e/ou comportamentos construtivos face ao processo de AEE, como as unidades que remetem para questões relacionais menos positivas, nomeadamente de rejeição, medo/receio, negação, indiferença, incómodo, desconfiança, desinteresse, pouca receptividade, falta de colaboração</u> , que, por sua vez, constituem obstáculos e/ou dificuldades à implementação e aceitação do trabalho desenvolvido pela equipa avaliativa da IGE.	65	31
4. TEMPO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que apontam para a <u>duração do processo ou de determinadas fases do processo de AEE, bem como a gestão temporal dos diferentes momentos de avaliação e o tempo estipulado para a realização/consecução do trabalho da equipa da inspeção</u> .	11	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.

CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: textos reflexivos	N.º de unidades de registo: entrevistas
5. CONTEÚDO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo de acordo <u>com a matéria que é abordada, as temáticas analisadas e os assuntos que são trabalhados pela AEE promovida pela IGE, ou seja, sobre o que recai este processo de avaliação de escola.</u> Codificamos também, nesta categoria, as unidades de registo que apontam para <u>o desconhecimento e/ou confusão dos atores da escola sobre em que consiste a (auto)avaliação de escola.</u>	7	5
6. ENCENAÇÃO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que revelam <u>os mecanismos de defesa e estratégias desenvolvidas pela escola e seus profissionais face à AEE.</u>	14	15
7. PROCEDIMENTOS	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que apontam para as <u>diferentes ações, fases e estratégias levadas a cabo nas escolas pela IGE no processo de avaliação externa</u> , nomeadamente aspetos referentes as diferentes fases do processo como: a redação de documentos; a duração da visita da IGE na escola; a constituição dos painéis; a forma como são conduzidas as entrevistas aos painéis; a relevância/pertinência das questões colocadas pelos inspetores; a terminologia usada, entre outros.	32	22
8. REAÇÕES AO RELATÓRIO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que remetem para <u>a expressão dos sentimentos dos diversos elementos presentes nos painéis ou pertencentes à comunidade educativa e a forma como reagiram em relação aos resultados e pareceres apresentados no relatório final elaborado pela equipa inspetiva da IGE relativamente aos parâmetros avaliados, nomeadamente o da capacidade de autorregulação.</u>	32	<u>Nota:</u> Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes.

A primeira **categoria «Finalidades»** surge igualmente neste domínio de análise, tanto nos textos reflexivos, como nas entrevistas, mas, desta vez, apontando para os diferentes fins da AEE promovida pela IGE.

Terrasêca (2002), no que respeita às finalidades que caracterizam a avaliação externa, aponta, entre outras: a identificação de pontos fortes e fracos; a deteção de problemas; a compreensão e explicação da ação avaliativa e do seu funcionamento; a sinalização de iniciativas inovadoras, a formulação de recomendações e sugestões, a tomada de decisões; a legitimação de medidas, a prestação de contas e o exercício do controlo social.

À exceção das finalidades analítica e informativa, estão presentes todas as finalidades encontradas no domínio I, ou seja, reflexiva, orientadora, colaborativa e controladora/reguladora. Estas foram apresentadas e analisadas em simultâneo com as do

domínio I, verificando-se que elas partilhavam traços comuns e/ou similares, apesar de se referirem a dois tipos de avaliação diferentes.

Do mesmo modo, a **categoria «Importância»** emerge também no domínio II, quer nos textos reflexivos, quer nas entrevistas, identificando o reconhecimento ou não da relevância da AEE promovida pela IGE para a promoção ou não da melhoria educativa e, consequentemente, para o seu impacto ou não no quotidiano da escola e respetiva comunidade educativa.

Contrariamente ao que verificamos no domínio I, onde a maioria dos participantes reconhecem a relevância da AA institucional, bem como o seu contributo na melhoria educativa, no domínio II, constatamos o oposto, visto que grande parte dos participantes desvaloriza, nega ou reconheça pouca ou nenhuma importância à avaliação externa no quotidiano das escolas e na promoção da melhoria educativa.

Terrasêca (2012b) salienta precisamente que as avaliações externas não têm conseguido atingir os objetivos a que se têm proposto, independentemente da qualidade da sua ação, e apresenta os fatores que constituem os obstáculos que a AEE não tem conseguido contrariar, pois

“Não raras vezes, estas avaliações desencadeiam mecanismos de reação algo crispada, que leva a contornar percursos e a procurar criar estratégias que permitam encontrar a melhor forma de obter aqueles dados que melhor enfatizem os aspetos positivos do trabalho desenvolvido e, assim, melhor se coadunem com o que é representado como o esperado. (Idem, p. 133).

De acordo com a autora, acresce ainda o facto das mudanças desencadeadas pela avaliação externa se caracterizarem

“(…) por serem majoritariamente pontuais, não atingindo a raiz dos problemas e, assim, não reunindo condições para permitirem que algo de efetivamente relevante e significativo mude na qualidade do serviço educativo prestado, na qualidade das aprendizagens realizadas ou mesmo nos modos de trabalho dos profissionais da educação. Tampouco contribui para o debate absolutamente indispensável sobre o que se entende ser a qualidade da educação” (Ibidem, pp. 133,134).

No entanto, alguns participantes reconhecem a importância da AEE para levar a escola a uma maior abertura em relação ao exterior, ao outro e ao modo como os outros a perspetivam. É igualmente sublinhado a sua relevância para a partilha de novas estratégias que podem enriquecer as práticas profissionais/organizacionais e dinâmicas já existentes na escola e/ou alterá-las para otimizar o seu potencial.

No quadro 23, que se segue, seleccionamos várias unidades de registo, retiradas dos textos reflexivos e das entrevistas, que exemplificam precisamente os diversos aspetos relativos à AEE referidos nos dois parágrafos anteriores.

Quadro 23 – Unidades de registo referentes à categoria «Importância» no domínio II

CATEGORIA «IMPORTÂNCIA»			
Domínio de análise II – Avaliação Externa promovida pela IGE	Textos reflexivos	+	<p><i>‘O processo de avaliação externa acaba por ser importante, na medida em que nos obriga a trabalhar para a superação das nossas dificuldades e limitações e obriga-nos a sair do “casulo” em que, tendencialmente, ficamos fechados. A escola faz parte de um universo muito mais vasto e, como tal, também tem que refletir sobre a forma como os outros a veem.’ P1/T2</i></p> <p><i>‘Considero que o processo de avaliação externa é extremamente importante! É importante que venham entidades exteriores à escola avaliar o trabalho que é desenvolvido internamente. Trazem [os inspetores] perspetivas diferentes e enriquecedoras. Às vezes, <u>não é fácil aceitar a crítica</u> porque achamos sempre que estamos a fazer o melhor possível! <u>Mas acho-a pertinente.</u>’ P1/T3</i></p> <p><i>‘Considero que a <u>avaliação externa é sem dúvida um instrumento valioso para as escolas porque permite aferir o cumprimento dos objetivos propostos, avaliar a qualidade das suas práticas e dos seus resultados.</u>’ P3/T4</i></p>
		-	<p><i>‘No relatório final da equipa de avaliação externa, lê-se “<u>Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola</u>”. Sinceramente, <u>não acredito que a avaliação externa contribua para a melhoria da escola.</u>’ P2/T3</i></p> <p><i>‘Creio que as conclusões que os inspetores possam ter tirado sobre os diretores de turma foi pelo que possam ter sabido no painel dos Encarregados de Educação porque com a nossa reunião não foi de certeza. <u>Não acredito que em observações deste tipo, possam [inspetores] concluir o que quer que seja, por isso não acredito em nada desta avaliação.</u>’ P3/T7</i></p> <p><i>‘A avaliação das escolas, tal como é feita, não só não é um instrumento de trabalho, um auxiliar precioso para a melhoria do ensino localmente considerado, mas <u>assume-se como um conto... o do vigário, elevado ao expoente máximo.</u>’ P5/T1</i></p>
	Entrevistas	+	<p><i>‘Ninguém faz tudo bem. Quantas vezes se diz assim “Aquela escola é uma escola modelo”. Se há cá escolas modelo? Eu diria que há escolas que funcionam melhor e escolas que <u>funcionam pior</u>, mas mesmo aquelas que se considera que trabalham melhor, há sempre aspetos a melhorar. (...). Portanto, lá está, a avaliação externa é sempre positiva, mas se for feita noutros moldes, não naqueles que tem sido feita.’ E11</i></p> <p><i>‘Acho que a nossa avaliação externa [IGE] tem um impacto na mudança de <u>dinâmicas na escola</u>. (...). Embora depois nós internamente somos muito críticos. Dizemos que as escolas não ligam nenhuma, mas isso são os portugueses que são sempre assim, derrotistas. Mas quando lemos o que as pessoas escrevem e, como as obrigamos a fazer isso, vê-se que há uma evolução em várias coisas, ou seja, a avaliação externa não foi em vão.’ E13</i></p>
		-	<p><i>‘Contributo!? É caso para dizer, de momento não me lembro de nada.’ [riso] E2</i></p> <p><i>‘Eu nem noto que <u>Inspeção Geral da Educação existe no dia a dia da escola. O seu papel é secundário ou inexistente na melhoria da escola.</u>’ E6</i></p>

Destacamos mais uma vez a reiteração do uso do verbo obrigar subjacente à avaliação externa realizada pela IGE, desta vez não só presente nas palavras de elementos pertencentes à escola, mas também presente nas do próprio inspetor. O facto deste considerar que as mudanças e melhorias verificadas nas dinâmicas e práticas das escolas resultarem por causa da IGE obrigar as mesmas a cumprir o que é estipulado a nível da administração central, explica, em parte, porque é que este organismo continua a ser ainda perspetivado por muitos professores e direções de escola como meramente fiscalizador, regulador e punitivo, como já constatamos anteriormente. O estabelecimento de uma relação de poder por imposição hierárquica é evidente para todos os envolvidos no processo de AE.

A categoria «**Questões Relacionais**» é outra categoria que já apareceu no domínio I, sendo definida aqui como:

Categoria que descreve a natureza diversificada das relações que se vão estabelecendo entre os elementos da escola e respetiva comunidade educativa e a AEE promovida pela IGE. Estão, portanto, abrangidas, tanto as unidades de registo que descrevem o estabelecimento e fortalecimento de relações colaborativas; atitudes e reações positivas/construtivas face à AEE e trabalho desenvolvido pela equipa inspetiva, como aquelas que remetem para posturas de negação/rejeição, medo/receio, indiferença/desinteresse, incómodo, pouca receptividade/falta de colaboração, que podem constituir obstáculos ao processo de AEE.

Esta categoria emerge de forma muito significativa no domínio II, sobretudo nos textos reflexivos cujas unidades de registo apontam essencialmente para relações ancoradas numa lógica de rejeição/tensão em relação à equipa inspetiva e/ou ao modo como conduziram as entrevistas e a relevância do conteúdo das mesmas. De facto, das 65 unidades de registo, apenas 16 expressam pontos de vista francamente positivos e 6 apontam uma posição mista, ou seja, apesar de reconhecerem a importância da avaliação externa ou do trabalho da equipa inspetiva, remetem também para aspetos negativos dos mesmos.

A nível das entrevistas, encontramos um panorama semelhante, pois das 31 unidades, somente 9 sublinham aspetos positivos em relação à avaliação externa promovida pela IGE e as relações que se estabelecem entre a escola e a Inspeção, duas são mistas e as restantes apontam aspetos negativos ou salientam relações tensas e/ou pautadas pela desconfiança/receio entre os painéis representativos dos diversos setores, equipas, coordenações, grupos existentes na escola ou comunidade educativa e a equipa inspetiva.

As unidades que remetem para relações positivas, sublinham, por um lado, a relevância de existir um olhar externo e neutro sobre o que é feito a nível interno nas escola e, por outro, a postura cordial que a equipa inspetiva assumiu aquando da realização das entrevistas o que permitiu criar um ambiente empático onde os entrevistados se sentiram confortáveis e a quem foi dada a oportunidade de responder a todas as questões colocadas:

- *‘Considero que a avaliação externa é **um olhar de fora despido de**. Tem de existir esse olhar.’ E5;*
- *‘A reunião correu muito bem, tendo sido questionados todos os elementos do painel. Entendo que as questões que me foram colocadas foram pertinentes, tendo os inspetores valorizado o trabalho desenvolvido pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (...). **O ambiente vivenciado durante a reunião foi agradável e os inspetores mostraram-se acessíveis.**’ P4/T3;*
- *‘A reunião decorreu num **ambiente agradável**, pois os inspetores mantiveram uma **postura sociável e comunicativa** que permitiu aos elementos do painel estarem a vontade e mais abertos a partilhar as suas opiniões. Isto deixou-me agradavelmente surpreendida, pois nem sempre a Inspeção assume esta postura de diálogo, uma vez que já passei por uma experiência onde aconteceu precisamente o contrário em que aparentemente o inspetor manteve-se num pedestal onde criticava tudo e todos, não ouvia os argumentos apresentados pelas pessoas e chegava a ser bastante agressivo no modo de falar.’ P6/T2.*

Na segunda unidade de registo, o entrevistado expressa a sua surpresa em relação à postura de diálogo e abertura demonstrados pela equipa inspetiva, visto ter tido, anteriormente, uma experiência com a Inspeção que se coloca no polo oposto, dado que a postura dos inspetores caracterizou-se pela distância, crítica e agressividade, nomeadamente na forma como conduziram as entrevistas.

Outro entrevistado, por sua vez, assume uma posição, pessoal e institucional, bastante positiva em relação à Inspeção, já que afirma que não a considera como um organismo fechado que se limita a cumprir tarefas meramente burocráticas num escritório, averiguando apenas o que está mal nas escola para, de seguida, aplicar um «castigo»:

*Primeiro, falo da perceção que eu tenho, quer a nível individual, quer até institucional. **Nunca tive da Inspeção uma visão negativa.** (...). Não sinto aquele registo de alguém que vem a uma escola, que se fecha num gabinete à procura de encontrar nos dossiês as lacunas, meramente apontá-las e sair dali com um raspanete.’ E1.*

Esta perspetiva vai ao encontro do balanço feito pelo CNE que refere que “(...) uma clara maioria das escolas avaliadas considera que a avaliação externa da escola constitui um estímulo à melhoria das escolas e potencia [a] autoavaliação” (Recomendação n.º 1/2011, de 7 de janeiro, p. 993).

Vários entrevistados, no entanto, apesar de igualmente descreverem um ambiente cordial e acessível durante as reuniões, referem, simultaneamente, uma sensação de

desconforto que sentiram em relação ao modo como estas foram conduzidas, nomeadamente devido ao facto dos inspetores parecer não estarem realmente interessados em ouvir as suas opiniões e/ou registarem os seus contributos, mas apenas procurarem aspetos negativos e apontarem pontos fracos referentes à escola:

- *‘No que concerne ao modo como decorreu a reunião em painel, destaco o ambiente cordial vivenciado, todavia registo a sensação, e poderá não passar de apenas isso, que sempre que os elementos da escola, neste caso diretor, subdiretor e adjuntos, davam nota de abordar o trabalho desenvolvido com rigor e devidamente estruturado, os entrevistadores mudavam de assunto, como que à procura de evidências menos positivas.’ P1/T1;*
- *‘Do modo como aconteceu, fica a ideia de que a equipa de avaliação externa não vem para ajudar. Vem essencialmente para apontar os pontos fracos, para controlar, para dar uma classificação à escola. Curiosamente ninguém parece estar à espera de uma grande nota, pois “os inspetores vêm para inspecionar, não para serem simpáticos”.’ P2/T3.*

É inegável a forte carga emocional e simbólica associada a palavras como inspeção e inspetor na sociedade portuguesa que, por motivos históricos ainda muito presentes na mente das pessoas, acaba por, consciente ou inconscientemente, as temer e/ou rejeitar:

- *‘Dos três elementos, dois são obrigatoriamente inspetores. É preciso não esquecer a carga simbólica que a palavra inspetor tem num país jovem em termos de democracia mas com larga tradição de controlo ditatorial no qual os inspetores de várias áreas tiveram um papel particularmente importante na dimensão do “medo de existir”, como refere José Gil.’ P5/T1;*
- *‘Na reunião a relação entre os grupos Inspeção e professores foi meramente a de avaliador/avaliado. Os colegas, inicialmente nervosos, trabalharam em equipa, entretendo-se sempre que possível. O ambiente nem sempre foi o mais empático, pois os inspetores terminaram a reunião com uma postura um pouco autoritária e altiva.’ P3/T4;*
- *‘A IGE tem tradicionalmente também um cariz punitivo. Um inspetor entra na escola e, quando ele entra, é como nos quartéis quando entra o comandante da unidade. Propaga-se imediatamente a mensagem “Está aí o inspetor!”. E os comportamentos mudam e não é porque estejam a ser errados, mas é porque chegou a polícia, chegando a polícia “Eu tenho de ter cuidado porque a qualquer momento posso ser penalizado”. Eles entram na escola e toda a sua atitude é uma atitude punitiva. Eles não entram na escola para ajudar, eles entram na escola para punir.’ E12.*

Esta dimensão fiscalizadora/controladora acaba por se sobrepor às outras funções desempenhadas pela IGE, assumindo um peso institucional muito forte que condiciona enormemente o trabalho das equipas inspetivas nas escolas. Todavia, esta perspetiva é contraposta por um participante que salienta os princípios de democraticidade, transparência e colaboração que a administração central advoga hoje em dia: *‘Claro que a inspeção tem um peso simbólico. A Inspeção continua a ter um peso institucional apesar de vivermos num regime democrático onde a administração está, cada vez mais, transparente e colaborativa.’ E13.*

Apesar desta afirmação, em várias unidades de registo perpassa a ideia de que a Inspeção, antes da sua chegada à escola, não leu ou leu parcialmente os documentos enviados, sendo a sua visita e as entrevistas aos painéis um mero protocolo imposto legalmente, estando a avaliação da instituição já feita independentemente da observação feita «in loco» ou das informações transmitidas/respostas dadas pelas diversas equipas e grupos representativos da escola e comunidade educativa:

- *‘Fazendo parte da equipa de autoavaliação da escola, fui selecionado para uma das entrevistas em painel com os representantes da IGE. Os inspetores, simpáticos, colocaram uma série de questões sobre o processo de autoavaliação e **demonstraram não ter feito uma leitura cuidadosa e integral do relatório de autoavaliação... Não tiveram tempo?**’ P2/T3;*
- *‘Acho que é assim, parece que eles [inspetores] **vinham já quase com uma ideia feita e elaborada da escola**. Aquilo até chocou-me. Eu pensei assim “**Eu não estou aqui a fazer nada na verdade**”. E, portanto, parecia que tudo o que dizíamos era para pintar uma imagem da escola que não correspondia à realidade. Aliás, senti algum cinismo da parte deles. No final, fiquei tão aborrecido (...)’ E11.*

Verificamos que o sentimento de medo e os diversos receios convivem, em paralelo, com os de desinteresse, indiferença e inutilidade em relação à IGE e à sua atividade nas escolas:

- *‘Ninguém queria ser escolhido. Havia pessoas na escola **apavoradas** com a hipótese de serem escolhidas. Eu também não estava minimamente interessada em ser escolhida. Não me considero das pessoas mais indicadas para este papel, mas se assim o quiseram, assim seja. **Nos dias que se seguiram à eleição nem pensei no assunto, apesar de algumas pessoas me perguntarem se tinha dormido bem.**’ P3/T7;*
- *‘**Os professores não têm expetativas nenhuma**s [em relação a IGE]. **É mais um gabinete com umas pessoas, vêm de vez em quando, como pares. Ponho as coisas nestes termos. Além do mais, já há uns tempos que estamos a ver esta história da avaliação externa. O que é que eles produziram?**’ E2.*

Outro aspeto que emerge bastante nesta categoria, é a falta de pertinência relativamente a certas questões colocadas nalguns painéis como o dos diretores de turma. Os elementos que integraram este painel exprimem a sua surpresa e incompreensão por terem sido questionados, por exemplo, sobre aspetos relativos à elaboração de horários e funcionamento de certas disciplinas em vez do trabalho desenvolvido com as famílias, com a integração dos alunos NEE na escola e nas turmas ou ainda todo o tipo de acompanhamento feito aos alunos ao longo do ano para garantir o seu bem-estar e sucesso escolar:

- *‘**Considero que algumas questões não nos deviam ter sido colocadas, já que se referiam a assuntos que não eram da competência dos DTs [diretores de turma]. Na parte final da reunião, foi-nos colocada uma questão relativa a horários, mais especificamente, ao desdobramento na disciplina de Ciências no 3.º ciclo. Apesar da Direção da escola já ter esclarecido a equipa inspetiva, estes voltaram a levantar o problema, referindo que a situação era ilegal. Alguns dos presentes explicaram à equipa que aquele desdobramento***

estava correto, porém, estes mantiveram a sua postura, continuando a insistir na ilegalidade. E, assim, terminaram de forma abrupta a reunião. Eu estava de tal forma desiludida e revoltada, que saí imediatamente da sala. No entanto, alguns DTs ficaram e, munidos dos horários das turmas, conseguiram finalmente convencer a equipa que a sua interpretação estava errada. Acabaram por perceber e pedir desculpa. ' P3/T2.

Relativamente à formação dos inspetores, há uma unidade de registo que põe em causa este aspeto, nomeadamente a nível pedagógico, mas também a nível de competências específicas sobre a avaliação, considerando-os, por isso, mesmo, desligados das dinâmicas existentes nas escolas e da profissão docente:

'Houve escolas e professores que chegaram, o ano passado, a questionar essa falta de formação de inspetores. "Mas o que é que sabem sobre a minha disciplina em termos pedagógicos?", "Que qualificações têm relativamente à avaliação e organização de escolas?" (...). São carreiras diferentes, há muitos anos que são carreiras diferentes. São pessoas que não estão ligadas a dinâmica das escolas, nem ao que é o ser professor. ' E4.

Quanto à composição da equipa inspetiva, relembramos que a equipa de avaliação externa integrava dois inspetores e um avaliador externo à IGE, assumindo a figura de perito e de «amigo crítico». Curiosamente, as críticas mais severas são dirigidas a este elemento, pois, por um lado, é-lhe apontada a adoção de uma postura altiva e arrogante aquando da realização dos painéis:

'Foi notório o nervosismo e ansiedade de alguns elementos durante a entrevista, principalmente quando o professor da Escola Superior X nos questionou sobre a interdisciplinaridade e as respostas pareceram não satisfazê-lo, tendo sido, na minha opinião, bastante inconveniente, com o sorriso irónico que esboçava. ' P3/T2.

Por outro lado, a relevância do seu papel no processo de avaliação externa em si é bastante questionada, nomeadamente por ser perspetivado como alguém completamente desligado da realidade das escolas que, portanto, a desconhece por completo e é essencialmente movido por questões pecuniárias:

- *'Há ainda um terceiro elemento cuja presença se me afigura completamente deslocada, patética, até. Fala-se de «avaliador externo». É um personagem sem qualquer ligação à escola, que desconhece em absoluto a realidade que visita, provavelmente ainda menos que os inspetores. É arrancado a um qualquer gabinete universitário, que 'vem ganhar o dele', como dizia alguém na minha escola. E este personagem é duplamente cínico porque não é, não pode ser avaliador, pois só se pode avaliar o que se conhece e, muito menos, crítico, pois a sua passagem pela escola é de tal forma fugaz que não há crítica honesta possível que possa ser feita, nem positiva, nem negativa.* ' P5/T1;
- *'Nessa hora que o painel demorou, o «avaliador externo» permaneceu crítica e amigavelmente calado...* ' P5/T1.

Para MacBeath et al. (2005), a figura do amigo crítico reveste-se de uma multiplicidade de facetas que contribuem para a melhoria da escola. Destacamos, de forma sintética, as seguintes quatro: a) conselheiro científico – faz uma reflexão objetiva dos pontos fortes e fracos da escola, dando conselhos e orientações claras sobre como implementar e otimizar propostas e metodologias de trabalho; b) elemento externo – traz uma visão externa, questionando a escola sobre as suas práticas organizacionais e apresentando novas perspetivas a fim de melhorar as práticas já existentes e dar coerência aos diferentes pontos de vista e perceções individuais; c) motivador – ouve e encoraje as pessoas a encontrar novas ideias e repensar as suas práticas, estimula a colaboração e cooperação de todos, promove uma postura de trabalho, baseado em atividades de continuação a fim de tornar a autoavaliação mais compreensível, ultrapassar conflitos e exigir mais à escola e d) organizador – estrutura os processos, dirigindo os diversos grupos de trabalho de forma eficaz através de orientações claras para a ação.

Bolívar (2006) considera igualmente que a figura do amigo crítico traz um olhar externo à escola que pode constituir uma mais-valia, devido à sua vasta experiência na implementação e aplicação de determinadas metodologias de trabalho e partilha de conhecimentos específicos que permitirão o apoio e acompanhamento contínuos de todo o processo avaliativo na instituição, acrescido do facto de existir um distanciamento que aumenta e garante uma maior objetividade do trabalho realizado.

O último aspeto fortemente criticado relativamente à avaliação externa é o seu impacto direto na atribuição de percentagens de classificações de mérito, fator estabelecido no Despacho n.º 20131/2008, de 30 de julho, que determina as percentagens máximas para atribuição de menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom, em cada agrupamento ou escolas não agrupadas, tendo em consideração os resultados obtidos na avaliação externa das escolas:

“A alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), operada pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, estabeleceu os princípios de um novo regime de avaliação do desempenho do pessoal docente, regulamentado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro. Desse novo regime consta, como para a generalidade dos funcionários e agentes abrangidos pelo Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública, a determinação de percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito. Essa determinação deve ser entendida como um padrão de referência para o grau de exigência a adotar na atribuição dessas classificações, no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e de promoção da excelência” (Despacho n.º 20131/2008, Diário da República, n.º 146, Série II, de 30 de julho de 2008, p. 34124).

Estamos perante um sistema de quotas que, inevitavelmente, traz graves consequências na motivação da classe docente, na organização das escolas e na geração de sentimentos de revolta, incompreensão e rejeição relativamente a esta imposição subjacente ao processo de avaliação externa:

• *‘Repare-se que o ‘grande’ documento que faz conjunto com o processo avaliativo externo das escolas é o Despacho nº 20131/2008. (...) Ele define, determina “percentagens máximas para a atribuição de classificações de mérito”. Essa determinação deve ser entendida como um padrão de referência para o grau de exigência a adotar na atribuição dessas classificações. Está-se perante um sistema de quotas que não pode ser ultrapassado. Uma escola não pode ter mais de 5% de professores excelentes, não mais de 20% de professores muito bons. Os restantes 75% têm que ser, veja-se o imperativo desta afirmação “têm que ser” bons, suficientes, medíocres, maus. Para tal, não há quotas. Mas, dirão, a nossa escola tem objetivamente mais de 5 professores excelentes. Paciência! Desenrasquem-se, degladiem-se, ultrajem, trapaceiem, esfarrapem-se, atraçoem-se, difamem. Resolvam o problema internamente e escolham 5 – no máximo. E os restantes? Não interessam, não são um problema, são descartáveis, constituem-se danos colaterais, externalidades, segundo a terminologia da economia liberal. Numa metáfora bíblica, o Ministério lava daí as suas mãos, passando para a arena conflitual que é a escola a decisão final.’ P5/T1;*

• *‘A avaliação desempenhada pela IGE é importante num aspeto e é precisamente aquele sobre o qual mais discordo nisto tudo que é o reflexo que isto tudo tem na avaliação dos percentis da avaliação docente. (...) as tais quotas de “muito bom” e “excelente”, que resultam dos percentis que relacionam a população docente com o número de “muito bom” e “excelentes” atribuídos. Estes é que vão determinar as nossas quotas. E eu aí fico totalmente alterado porque eu não sei se estes senhores que andam aqui uma semana ou duas a ler papéis e a falar com umas pessoas vão pôr em causa a vida profissional de muita gente pelo que ali está.’ E5.*

A esta situação tensa acresce ainda a consciência das escolas sofrerem, no seu quotidiano, constantes pressões de interesses privados e/ou públicos e poderes que lhes impõe tomadas de decisão a nível organizacional e pedagógico, entre outros, sobre as quais elas não foram consultadas e que, portanto, as ultrapassam, intensificando cada vez mais posturas negativas e de rejeição em relação ao poder central:

‘Obviamente que sabemos de fronteiras, de bitolas, pessoas que nos são impostas de cima, não é? Do Palácio das Laranjeiras, da Cinco de Outubro, mas temos de dar tudo porque aí a escola pode efetivamente ter projetos de trabalho e projetos para cativar os alunos. (...). Os alunos devem estar na escola porque a escola é uma coisa que deve ser natural. (...). Não creio que seja exatamente isto que está a ser feito na avaliação da escola.’ E12.

Para além das pressões internas, assistimos igualmente a pressões que vêm do exterior ao qual Portugal não está imune, nomeadamente em relação “(...) à tendência para, internacionalmente, se procurar compaginar os modos de funcionamento dos diversos sistemas educativos nacionais, pelo menos no que se refere à definição do que devem ser os seus produtos e qualidades inerentes” (Terrasêca, 2012b, p. 136), ou seja “queremos com isto dizer que se

torna necessário reconhecer a existência de uma pressão internacional para que os sistemas educativos se submetam aos diversos estudos comparativos existentes, aceitando fornecer dados relativos a aspectos específicos do seu funcionamento” (Idem).

Apesar de tudo do que foi exposto anteriormente, o inspetor refere, no fim da sua entrevista, que, a nível do processo de avaliação externa, a Inspeção tem contado com uma crescente e efetiva colaboração por parte das escolas, nomeadamente das direções, das comunidades educativas e até do poder local: *‘Relativamente à avaliação externa, não temos [inspetores] tido dificuldades nenhuma na sua implementação. Há uma colaboração muito grande, quer das direções, quer de todos os elementos das comunidades educativas, inclusive das autarquias que vão aos nossos painéis.’ E13.*

A categoria «Tempo», no domínio de análise II, apenas surge nos textos reflexivos, sendo definida como:

Categoria que aponta para a duração do processo ou de determinadas fases do processo de avaliação externa, bem como a gestão temporal dos diferentes momentos de avaliação e o tempo estipulado para a realização/consecução do trabalho da equipa da inspeção.

Todas as unidades de registo colocam a ênfase na escassez de tempo, seja a nível da duração das entrevistas aos painéis e sua gestão, já que vários participantes referem que ou não lhes foi dado a oportunidade de responder ou não tiveram tempo para responder de forma cabal as questões de natureza demasiado complexa para serem abordadas em apenas dois, três minutos: *‘As questões [nas entrevistas], em regra, foram pertinentes, todavia houve pouco tempo para o seu desenvolvimento, para a explicitação mais profunda do trabalho desenvolvido.’ P1/T1.*

As maiores críticas, porém, remetem para a duração do processo de avaliação externa em si, sendo a visita de dois dias considerada demasiada curta para desenvolver todo o trabalho a realizar pela equipa inspetiva: *‘Na minha opinião, é impossível avaliar em tão pouco tempo. Não avaliamos um aluno em dois dias, como se pode pretender avaliar uma escola em dois dias? Uma organização com centenas de indivíduos, práticas muito diversificadas, hierarquias, múltiplas atividades, resultados.’ P2/T3,* por isso é sugerido, por um dos participantes, que os inspetores deveriam estar na escola por um período de tempo mais extenso a fim de tornar o processo de avaliação externa mais rigoroso e detalhado, espelhando a especificidade da realidade escolar que está a ser avaliada: *‘Seria preciso que os responsáveis*

da avaliação externa convivessem mais na escola e convivessem com a escola... Talvez um mês, para que eles sentissem «o pulsar» da escola. Ficaram bastante longe da realidade...'

P4/T1.

A categoria «Conteúdo», embora de forma pouco representativa, emerge nos textos reflexivos e nas entrevistas, sendo definida como:

Categoria que remete para a matéria que é abordada, as temáticas analisadas e os assuntos que são trabalhados pela avaliação externa promovida pela IGE, ou seja, sobre o que recai este processo de avaliação de escola.

O assunto apontado como sendo o cerne de toda a avaliação externa é a melhoria da escola que justifica o investimento no processo de AA da mesma, o enfoque na qualidade das práticas e dinâmicas implementadas, interna e externamente, tendo como fim último a melhoria dos resultados escolares dos alunos:

*'Assim, a avaliação das escolas está pressionada entre uma **orientação para a melhoria, a autoavaliação, centrada na escola, que procura a qualidade nas práticas de escola, e um instrumento de controlo que procura melhorar a qualidade da escola através de «rankings», ou seja, a avaliação externa centrada nos resultados escolares numa lógica de mercado da educação.**' P2/T3.*

O estabelecimento de «rankings», ancorados numa lógica empresarial que valoriza apenas os resultados escolares dos alunos, é fortemente criticado pelos participantes, pois, não é, por si só, um indicador da efetiva qualidade da escola e das suas práticas profissionais. Esta é uma das questões mais controversas que trespasam o debate educativo sobre a avaliação externa das escolas e o modo como realizá-la, já que

“Alguns criticam a realização desta avaliação e a divulgação pública dos seus resultados, por considerarem que estes procedimentos alimentam um ambiente competitivo entre as escolas, daí resultando efeitos perversos, como o aprofundamento do elitismo de certas instituições e o estreitamento do currículo na maior parte delas, baseado na focalização quase exclusiva nas áreas disciplinares que são objecto de exames nacionais (...). Outros sustentam que a falta de avaliação externa e da sua divulgação pública pode funcionar contra os próprios estabelecimentos de ensino” (Lima, 2008, p. 284).

A segunda perspetiva é defendida por Justino que refere que a “(...) ocultação dos resultados nivela pelo silêncio, favorecendo os que pouco trabalham e os incompetentes, desvalorizando e desmotivando os que se empenham, os que fazem do seu profissionalismo um motivo de orgulho e de sentido de responsabilidade e serviço público” (Justino, 2005, p. 96).

A polémica rodeia a existência e publicação destes «rankings», pois o estabelecimento de comparações entre estabelecimentos escolares é inevitável e, normalmente, sem apelo, dado que baseados em critérios de seleção/seriação de ordem quantitativa – os resultados escolares internos e os dos exames nacionais. Para muitas famílias, a posição das escolas nos sucessivos «rankings» nacionais serve de guia orientador para determinar o prestígio e a qualidade de ensino oferecidos nos estabelecimentos escolares públicos e privados.

O perigo de cavar um fosso entre as escolas através de um processo de elitização que distingue instituições de primeira e de segunda não é, por conseguinte, de ignorar. O Governo, os profissionais, as escolas e suas comunidades têm de aprender a comparar apenas o comparável e interpretar corretamente os números, sendo necessário salientar que só “(...) a expurgação da subjectividade parece garantir uma melhor justificação pública quer para a generalização dos resultados, quer para se estabelecer a comparação entre os estabelecimentos avaliados” (Terrasêca, 2002, p. 231).

Afonso, numa entrevista conduzida pelo jornalista Ricardo Jorge Costa, salienta que

“(...) os exames nacionais não são, nem podem ser, a única forma de avaliar os conhecimentos dos alunos, nem são, nem podem ser, a forma mais adequada de avaliar o próprio sistema educativo. Isso, no entanto, não significa que os exames não cumpram (...) a cumprir várias funções (manifestas e latentes) como as que, certamente, têm a ver com os desempenhos escolares (conjunturais) dos alunos ou com correlacionada visibilização social das desigualdades nas aprendizagens ou, ainda, com funções relacionadas com a gestão e diversificação dos percursos de escolarização ou, mesmo, funções simbólico-ideológicas” (Jornal Página da Educação, N.º 158, Ano 15, julho 2006, Página n.º 13).

Tendo em conta as questões relacionadas com a primazia dos resultados escolares em relação a outros critérios de seriação, um dos participantes realça que a AEE deveria esbater assimetrias e não acentuá-las:

‘Sobretudo, essa avaliação [externa] deveria esbater assimetrias e não assumir-se como instrumento de penalização dos docentes. O que se faz na avaliação externa das escolas é precisamente o mesmo que o Ministério da Educação critica na avaliação somativa/sumativa dos alunos, o carácter subtrativo dessa avaliação em detrimento do carácter formativo que toda a avaliação deverá ter.’ P5/T1.

O uso desmedido dos resultados dos estudantes como expressão do trabalho da escola e dos seus profissionais deve ser rebatido. As políticas públicas de educação que se distanciam dos atores quando são colocadas questões referentes à definição de prioridades, fixação de metas ou a discussão dos aspetos que interferem com a qualidade da escola, nomeadamente dos resultados, indicadores de rendimento, devem ser contestadas. (Sordi, 2012), pois

'A justiça da "avaliação" para a IGE passa inapelavelmente pelos resultados da população estudantil e pelos processos de avaliação. Bons resultados escolares, sucesso escolar, baixo abandono escolar, boa escola, melhores percentagens de Excelente e de Muito Bom para essa escola. Maus resultados escolares, insucesso escolar, alto abandono escolar, má escola, piores percentagens de Excelente e de Muito Bom. Tudo se reduz a um deve e a um haver cuja lógica que impera não é a da avaliação formativa, não é a da avaliação sumativa, não é a da avaliação somativa, é a da avaliação subtrativa.' P5/T1.

Um entrevistado refere que, em relação ao primeiro ciclo avaliativo, iniciado no ano letivo 2006/2007, que resultou do trabalho desenvolvido pelo Grupo de Trabalho de Avaliação das Escolas, houve uma evolução em relação aos conteúdos abordados no processo de avaliação externo promovido pela IGE:

'Quando iniciamos [Inspeção] o primeiro ciclo, tínhamos a ideia de que tudo, toda a nossa intervenção, todo o nosso questionamento, toda a nossa abordagem junto das escolas tinha dois cones fulcrais que eram os resultados académicos e sociais e a autoavaliação. Portanto, era sobre essas duas coisas que íamos questionar a escola. O que nós víamos é que não havia quase nada. Falar de autoavaliação não significava nada para a maior parte dos pais, alunos, funcionários. Para os professores, que eram os que nos entendiam mais, a autoavaliação era aquilo que eles faziam trimestralmente aos alunos, ou seja, aquela ficha de autoavaliação. (...) Não era prática e não sendo prática, não fazia parte do discurso que as escolas tinham e, portanto, que os professores tinham. Não era uma coisa inteligível.' E13.

O segundo ciclo de avaliação externa, iniciado no ano letivo de 2011/2012, sofreu alterações em relação aos parâmetros e itens abordados e avaliados pela IGE em relação ao primeiro ciclo. De acordo com estes novos critérios, foram, no primeiro ano deste segundo ciclo, avaliadas 12 escolas na fase de experimentação e 231 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas por todo o território nacional. Nos anos seguintes, foram avaliadas 144 em 2012/2013, 137 em 2013/2014 e 123 em 2014/2015. Quanto ao ano letivo 2015/2016, estiveram em processo de avaliação externa 100 estabelecimentos escolares (http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/00).

O mesmo entrevistado salienta que já está a ser pensada a introdução de alterações a nível da avaliação externa, nomeadamente a inclusão de observação de aulas que, pessoalmente, não considera apelativo, preferindo trabalhar com a organização escola no sentido de desenvolver mecanismos para que ela possa observar os seus profissionais sem a intromissão de elementos externos:

"Em termos de avaliação externa, (...) está já previsto, no novo regime jurídico, para que a avaliação externa de escolas inclua observação de aulas. Eu não queria sinceramente, pessoalmente não queria. Acho muito mais interessante, analisarmos [inspetores] como é que a escola se organiza para ela própria observar os seus profissionais e não virem outros

de fora que nem sabem quem são, nem conhecem, nem sabem como é a escola, nem os alunos. Penso que seria mais produtivo investir no processo interno. ' E13.

Outro aspeto sublinhado é o facto de não haver continuidade no processo de AEE, pois este, tal como outros domínios da educação e da administração central, altera-se conforme o(s) partido(s) que ganha(m) as eleições e que constituem Governo. Isto, naturalmente, acaba por impedir um trabalho de continuidade que traria vantagens para as escolas e a melhoria do seu funcionamento:

'A observação de aulas o que não é uma coisa nova. (...) mas não se manteve porque, entretanto, o governo mudou e quando o governo muda, tudo muda. Portanto, não se manteve essa atividade que só voltou depois com a questão da avaliação dos professores.' E13.

A categoria «Encenação» emerge de forma significativa neste domínio de análise, tanto nos textos reflexivos, como nas entrevistas, sendo descrita como:

Categoria que revela mecanismos de defesa e estratégias desenvolvidas pela escola, seus profissionais e comunidade educativa face à avaliação externa.

Das 14 unidades referentes aos textos reflexivos, 8 negam a existência de formas de «encenação» por parte da escola, mas 6 sublinham que elas ocorrem. O Diretor salienta que *'Nesta perspetiva reflexiva, o processo de avaliação externa foi encarado com naturalidade, não havendo, nem poderia haver, nenhuma mudança das práticas para "inspeção ver".'* P1/T1. Noutra unidade de registo, é enfatizado a importância das pessoas serem verdadeiras nas suas intervenções durante as entrevistas, pois, de outro modo, o seu resultado é falseado:

'Não fiz [docente do Departamento de Matemática e Ciências Experimentais] nenhuma preparação especial, nem procurei falar com os outros elementos do meu painel, porque penso que estas sessões devem ser genuínas e não resultado de encenações até porque não acredito que resultassem... A única coisa que fiz foi ler previamente o Documento de Apresentação da Escola que foi elaborado pela equipa diretiva.' P5/T2.

Em contrapartida, a nível das entrevistas, todas as unidades referem a existência de formas de «encenação» a diferentes níveis, nomeadamente, logo no início do processo avaliativo, com a elaboração dos documentos apresentados à IGE:

- *‘Quando, na realidade, tu colocas na ata, no relatório aquilo que se quer e, portanto, os documentos têm sempre uma visão falseada. A IGE deveria aí fazer um trabalho que é assistir mais fisicamente e com pessoas que estivessem realmente por dentro.’ E4;*
- *‘Aquilo que está a ser feito é a preparação de documentos escritos, a preparação de relatórios que têm uma finalidade de curtíssimo prazo que é: “Em que dia, em que mês, em que ano é que a minha escola vai ser avaliada?”, “Em que dia, em que mês e em que ano é que vamos ter novamente aqui os inspetores a avaliar a escola?”, “É daqui a meio ano? É daqui a um ano? É daqui a mais?”. Então vamos trabalhar no sentido de preparar documentos, de preparar papéis de varrer o caminho por onde eles vão passar, vamos pintar as paredes, vamos mostrar que a nossa escola é uma escola muito bonita.’ E12.*

A própria seleção das pessoas que vão constituir os painéis não é considerada inocente, pois sendo a maioria nomeada, a escolha é pensada criteriosamente: *‘Do que eu sei, (...), os painéis, sendo escolhidos, já funciona mal. Dás a imagem que queres da escola e não a imagem real da escola (...).’ E4.* Há pressões externas resultantes de um jogo administrativo que impõe à escola determinados procedimentos aos quais ela tem de se submeter: *‘(...) há uma pressão para todos os envolvidos, daí, por exemplo, a formação dos painéis não ser inocente. (...). No fundo, é tudo um jogo administrativo em vez de um verdadeiro processo avaliativo.’ E3.*

Este segundo posicionamento, expresso por uma parte dos participantes, demonstra que os resultados obtidos através da mera imposição de normas externas veiculadas pelo ME são frequentemente estéreis, visto que não induzem uma cultura institucional de aperfeiçoamento continuado, suportado por atividades de planeamento, implementação, monitorização, observação e reflexão sobre todas as iniciativas e processos adotados, desencadeados e/ou promovidos, bem como sobre os resultados escolares efetivamente alcançados, dado que a melhoria da escola “(...) não pode ser ordenada ou prescrita, porque os factores associados à sua efectiva realização, como o compromisso, a iniciativa ou a implicação, não são objecto de imposição, mas dependem da criação de condições e contextos que favoreçam a sua emergência” (Bolívar, 1999, p. 9). Ventura refere que uma das características do ser humano é o espírito de contradição, pois, desde a infância,

“(…), numa tentativa de afirmação de personalidade, de autonomização da personalidade e de manifestação de um desejo intrínseco de liberdade, as pessoas têm tendência para contradizer as pressões externas, sejam elas mais ou menos explícitas. O que é percebido como tentativa de condicionamento ou de controlo desencadeia frequentemente reacções de resistência mais ou menos dissimuladas” (Ventura, 2006, p. 156).

Finalmente, é igualmente salientado que o discurso das pessoas escolhidas é, em maior ou menor grau, ensaiado no sentido de realçar apenas os aspetos mais positivos da escola ou contornar aspetos que, eventualmente possam prejudicar a avaliação externa da escola:

'Lá está, há uma mistificação. Vai-se dourar a pílula e vai-se dizer "Não, as coisas estão a ser muito bem-feitas. Na verdade, a escola é uma escola fantástica, uma escola onde toda a gente se dá bem", ainda que nós saibamos que objetivamente não é assim. Até porque repara, se tu tens sinceridade de dizer "Isto está tudo escacado", no ano seguinte, tu estás no index. (...). De uma forma ou de outra, vão arranjar maneira de te substituir porque tu és tudo menos cómoda e, portanto, repara, depois quando a Inspeção chega à escola e vai reunir-se com determinado grupo de professores, os professores que lá estão, estão lá para dizer "Isto é fantástico". As coisas estão todas encadeadas. Portanto, isto está tudo... é tudo perverso.' E12.

É interessante verificar que numa unidade de registo, é reconhecido que, apesar da abertura que as escolas têm demonstrado em relação às visitas da IGE, a Inspeção tem consciência destes mecanismos de defesa produzidos, a nível interno, nas escolas o que dificulta o trabalho das suas equipas, pois implica que os inspetores tenham de desmontar discursos feitos para poderem, de facto, avaliar, sem subterfúgios, os estabelecimentos escolares:

'Há uma total abertura da escola para as nossas visitas. Isso é uma coisa. Agora outra coisa é as dificuldades dos nossos trabalhos em termos avaliativos, isto é, discernir o que é acessório do que é essencial, ter algum cuidado em desmontar discursos feitos, discursos pré-concebidos. Isto é uma dificuldade.' E13.

Santos Guerra sublinha que, quando um processo avaliativo não é assumido pelos atores educativos, particularmente pelos docentes, habitualmente gera resistências, promove teatralizações e produz imagens distorcidas que se revelam inúteis, visto que "(...) os professores rejeitam o processo, jogam à defesa, artificializam o comportamento, negam a evidência, então a avaliação será uma perda de tempo" (Santos Guerra, 2002a, p. 51).

A categoria «Procedimentos» surge igualmente a nível dos textos reflexivos, de forma mais significativa – 32 unidades de registo e das entrevistas – 21 unidades. Definimo-la como:

Categoria que aponta para as diferentes ações e fases do processo avaliativo externo levado a cabo nas escolas pela IGE.

Antes da vinda da equipa inspetiva, seguindo as recomendações enviadas pela IGE, a Direção enviou uma série de documentos estruturantes da escola como o PE da escola e redigiu um documento - Texto de Apresentação da EBS X, aprovado em CP:

'Ao Diretor da escola foram, previamente, solicitados alguns documentos, nomeadamente um Texto de Apresentação da Escola (...) A vinda da IGE à nossa escola foi preparada em reunião de Direção. Em conjunto, e seguindo as orientações emanadas pela IGE nos documentos Agenda das Visitas e Organização das visitas às Escolas Secundárias com 3.º ciclo, foram definidas linhas orientadoras para a eleição de elementos dos grupos de

recrutamento a serem eleitos nas reuniões de departamento e foram analisadas as propostas apresentadas pelo Diretor no que concerne aos elementos a integrar os diferentes painéis. Foram feitas sugestões, redefinidos critérios e feitas alterações, tudo com o intuito de tornar o processo o mais transparente possível e de, ao mesmo tempo, causar o mínimo de alterações na rotina da escola.' P6/T1.

Como se pode ler na última parte da unidade de registo, um dos aspetos a tratar, antes da chegada dos inspetores, remete para a constituição dos painéis que exigiu uma planificação rigorosa de modo a Direção definir critérios para o efeito e seguir igualmente as orientações enviadas pela IGE:

'Antes de dar início ao processo de avaliação externa, a IGE enviou algumas orientações/procedimentos para a escola, nomeadamente a constituição dos painéis. De acordo com essas orientações, o painel dos Diretores de Turma seria formado pelos coordenadores dos diretores de turma do 3.º ciclo e secundário, dois DTs do 10.º ano, dois DTs do 12.º ano e um DT do ensino profissional. Assim, fui selecionado para fazer parte desse painel, dado que exerço o cargo de coordenador dos DTs do ensino secundário, tendo os restantes elementos sido eleitos numa reunião convocada para o efeito.' P3/T2.

No entanto, nem todos os elementos selecionados foram nomeados pela Direção, pois outros foram eleitos pelos seus pares em reuniões convocadas para o efeito: *'No que diz respeito à avaliação externa, a escolha dos representantes para o painel [diretores de turma e respetivos coordenadores] foi feita através de uma eleição com voto secreto em reunião realizada para o efeito.'* P3/T6.

Após a conclusão deste procedimento, todos os painéis reuniram com o Diretor que para além de esclarecer em que consistia o processo de avaliação externa, transmitiu informações acerca dos procedimentos a seguir:

'Tivemos posteriormente uma reunião com o Diretor que nos explicou em que consistia a avaliação externa e o que é que os inspetores iriam fazer. Isto foi uma grande ajuda, pois não tinha qualquer ideia sobre o que esperar deste encontro com os senhores inspetores.' P7/T1.

A visita da IGE teve a duração de dois dias, período de tempo considerado muito insuficiente, de acordo com a opinião de todos os participantes, para a amplitude da tarefa a realizar:

• *'Estiveram cá dois dias. O primeiro dia a analisar essencialmente documentos, atas, o regulamento interno, ou seja, uma mera análise de documentos da escola, institucionais e depois, no segundo dia, ouviram um conjunto de painéis e, (...), eu senti que, na verdade, não tinha ido lá fazer grande coisa. A IGE deveria gerir o processo de uma forma completamente diferente.'* E11;

- *‘Para eles [inspetores] viverem mais o fundo das questões, em vez de estarem aqui os dois dias ou três, eles tinham que estar quinze dias ou mais. E tinham de falar, de interagir muito mais, não só com as pessoas dos cargos, mas tinham de falar individualmente com professores e não só, encarregados de educação e alunos, selecionados aleatoriamente em vez de pessoas escolhidas para entrar nos painéis.’ E9.*

No segundo dia da sua visita, são entrevistados todos os painéis no sentido dos inspetores recolherem informações específicas da escola em causa. No entanto, vários entrevistados consideram que as questões colocadas são insuficientes e aleatórias: *‘Eles [inspetores] avaliam mediante os painéis, depois fazem uma ou outra questão aleatória e a maioria da instituição não sabe o que se passa, não avalia.’ E4.*

Esta participante salienta que, no seu painel, os inspetores colocaram determinadas questões previamente feitas noutros painéis a fim de cruzar a informação recolhida e analisar a existência de discrepâncias: *‘Várias perguntas foram colocadas para fazerem o cruzamento de outros dados/informações dadas noutros painéis como dos professores e dos alunos.’ P3/T4.*

É igualmente referido por um participante que a avaliação feita pela equipa inspetiva antes da realização das entrevistas, já tem por base a leitura de documentos, nomeadamente o relatório final elaborado pela EAA no ano anterior à visita:

‘No período que antecedeu o encontro com a equipa de avaliação externa, a expetação centralizou-se no «feedback» em relação ao relatório final da autoavaliação do período correspondente a 2007/2009. Isto porque o relatório foi também um dos elementos que a avaliação externa teve em consideração para formar o “retrato” da escola.’ P2/T1.

Um dos entrevistado critica, de forma irónica, todo este processo de avaliação externa, pois considera que, para além deste não ter em conta a realidade socioeconómica, geográfica e cultural da escola, o próprio modelo seguido pela inspeção não é adaptado a Portugal, visto ter na base um modelo usado na Escócia:

‘Deveria [avaliação externa] ter em conta as inserções sócio-económico-culturais e geográficas dos estabelecimentos de ensino. Como se quer comparar com os mesmos instrumentos de medida uma escola numa grande área urbana, Lisboa ou Porto, por exemplo, com uma escola do interior transmontano ou alentejano? (...) As escolas portuguesas são avaliadas também segundo o modelo usado para avaliar escolas escocesas. Um claro exemplo de «benchmarking», de cópia de boas práticas, de cópia de modelos com todas as potencialidades para serem aplicados em qualquer parte do mundo, incluindo Portugal. Um modelo que tem tudo e de tudo para se manifestar eficiente em Portugal, com uma ‘leve’ exceção, que neste processo de “avaliação” não foi considerada relevante: escoceses.’ P5/T1.

Outro entrevistado refere precisamente que no primeiro ciclo de avaliação da IGE não era de facto considerado a realidade específica e a singularidade do contexto de cada escola. Porém, este entrevistado considera que este aspeto já foi corrigido:

‘Nós [Inspeção] tínhamos uma dificuldade grande que prendia-se ao facto de avaliar todas as escolas da mesma forma, ou seja, as escolas não são iguais, a população escolar não é igual e, no primeiro ciclo, a nossa abordagem era comparar a escola com a média nacional que não é nada. Essa foi um constrangimento, uma dificuldade que os avaliadores identificaram. (...). Isto ainda não foi ultrapassado, mas, neste ciclo, introduzimos a contextualização dos resultados. Tendemos não a analisar os resultados comparando-os com a média nacional. Tendemos a comparar a escola consigo própria e a sua evolução ao longo de um ano ou dois. (...) A dificuldade em contextualizar, quer os resultados, quer a própria escola era um problema.’ E13.

A última categoria encontrada no domínio de análise II, é a **categoria «Reações ao Relatório»** que emerge em 31 unidades de registo, mas apenas nos textos reflexivos, sendo definida como:

Categoria que remete para a expressão dos sentimentos dos diversos elementos presentes nos painéis ou pertencentes à comunidade educativa e a forma como reagiram em relação aos resultados e pareceres apresentados no relatório final elaborado pela equipa inspetiva da IGE relativamente aos parâmetros avaliados, nomeadamente o da capacidade de autorregulação.

No Relatório de Escola, a EBS X obteve a classificação de Bom nos domínios 1 - Resultados, 2 - Prestação de serviços, 3 - Organização e gestão escolar e 4 – Liderança e de Suficiente no domínio 5 - Capacidade de auto-regulação e melhoria da Escola. De seguida, salientamos algumas conclusões apresentadas neste relatório.

No que respeita o domínio 1 – Resultados, a IGE refere que, no último triénio, as taxas globais de sucesso são, globalmente, superiores às nacionais, tanto no básico, como no secundário, apresentando, no entanto, uma tendência de descida contínua.

Como aspetos positivos realçam-se: a inexistência de abandono escolar no ensino básico no ano letivo anterior, 2009-2010; a existência de uma monitorização sistemática da evolução dos resultados escolares dos alunos; a diversificação de medidas de apoio; a oferta e valorização de cursos profissionais; o envolvimento dos alunos em atividades que valorizam a cidadania; um comportamento disciplinado dos alunos e a existência de um bom ambiente educativo facilitador das aprendizagens.

A equipa de Avaliação Externa concluiu este ponto, sublinhando que “A comunidade educativa ambiciona que a Escola seja sinónimo de qualidade, inovação e abertura ao meio e

demonstra satisfação em relação ao impacto futuro das aprendizagens que esta proporciona” (Relatório de Escola, IGE, 2011, p. 3).

Quanto ao domínio 2 – Prestação de serviços, é sublinhada a existência de mecanismos regulares de coordenação e harmonização do serviço educativo que presta, designadamente no que se refere à gestão curricular. Pratica-se uma gestão conjunta de programas, embora de modo não sistemático, articulando-se conteúdos afins entre algumas disciplinas.

O trabalho de articulação vertical do currículo é visível em cada disciplina, verificando-se, porém, algumas fragilidades na gestão articulada e sequencial do processo de ensino e de aprendizagem. Destacam-se também “(...) práticas regulares de cooperação entre docentes nos domínios da planificação, da elaboração de materiais pedagógicos e da avaliação dos alunos” (Ibidem, p. 4).

A EBS X apresenta também “(...) uma oferta formativa diversificada que incorpora e valoriza a dimensão artística, a vertente cívica e política, a preocupação ambiental, a educação para a saúde, incluindo a educação sexual, e a componente da prática experimental e profissional” (Ibidem).

Em relação ao domínio 3 – Organização e gestão escolar, é apontado que nem sempre há uma articulação dos documentos estruturantes da vida escolar, bem como há falta de um projecto curricular de escola atualizado, o que dificulta a contextualização do planeamento da ação educativa. Contudo, com a contribuição ativa dos diferentes órgãos, estruturas e responsáveis escolares, o ano letivo é cuidadosamente delineado, privilegiando-se o princípio da continuidade na gestão dos recursos humanos, sem se descuidar as características pessoais, profissionais e académicas que possam potenciar ou dificultar o desempenho de todos os elementos da comunidade escolar.

A escola tem concretizado algumas iniciativas a nível da formação contínua dos profissionais e “existem evidências de que a gestão dos recursos financeiros é acompanhada pelos órgãos competentes e que está de acordo com as necessidades sentidas e prioridades estabelecidas. Verifica-se a candidatura a programas financiados e rentabilizam-se os espaços existentes” (Ibidem).

A nível do domínio 4 – Liderança, a plena integração dos elementos da comunidade escolar e a eficácia da comunicação interna são aspetos privilegiados. Estes aspetos, juntamente com a partilha de responsabilidades e a valorização da complementaridade de funções, permitiram o estabelecimento de um clima relacional positivo e uma maior motivação dos profissionais.

O Diretor, por sua vez, revela-se capaz e exerce a sua influência de forma positiva para assegurar o cumprimento das tarefas e das orientações decididas. Por fim, a escola desenvolve uma política ativa no sentido de estabelecer parcerias e protocolos com entidades e instituições locais e regionais e envolver-se em projetos de iniciativa nacional e internacional. A fim de dar maior visibilidade sobre todos estes projetos, protocolos, parcerias e iniciativas, foi criado um gabinete de comunicação.

Quanto ao último domínio avaliado – Capacidade de autorregulação e melhoria da escola, a equipa inspetiva reconhece a existência de práticas regulares de AA sobre os resultados dos alunos e sobre a concretização das atividades previstas que envolvem toda a comunidade educativa. Está formada uma EAA que tem investido e aprofundado os seus conhecimentos sobre esta temática. Relativamente ao relatório de AA, elaborado por esta equipa, referente ao período 2007-2008 e 2008-2009, a IGE considera existirem algumas contradições, parecendo que este documento está ultrapassado face à realidade organizacional que a escola vive no período atual.

De acordo com a equipa de Avaliação Externa, apesar da boa vontade expressa por todos os elementos da EAA, o trabalho realizado e os procedimentos seguidos “(...) não podem considerar-se como parte integrante de um processo de avaliação interna rigoroso, sistemático e abrangente” (Ibidem, p. 5). Porém, os responsáveis escolares estão determinados em aprofundar o trabalho de AA já iniciado, o que permitirá consolidar os pontos fortes da escola e sustentar ações de melhoria, dado que esta já realiza um exercício de identificação de fatores externos que beneficiam ou dificultam a sua ação.

A este contexto assertivo, acresce ainda o facto de haver uma postura positiva da comunidade educativa em relação ao processo de AA, garantindo, consequentemente, condições favoráveis para superar os aspetos menos conseguidos e encetar um ciclo de melhoria e progresso sustentado. A fim de demonstrar a influência positiva que pode ser exercida pela direção escolar juntamente à comunidade educativa, Santos Guerra recorre a seguinte metáfora: “coloquemos num saco plástico uma maçã com vários dióspiros, nêsperas ou qualquer outra fruta que não esteja madura. Ao fim de uns dias as frutas que estão em contacto com a maçã amadurecerão” (Santos Guerra, 2014, p. 13). Este efeito resulta das feromonas que a maçã tem.

A direção escolar, tal como as feromonas da maçã, é “(...) uma força que consegue que as pessoas estão à volta de quem a exerce acabem alcançando o ponto de amadurecimento. Sem barulho. Sem violência” (Idem), sendo possível criar um clima onde se extrai o melhor de cada pessoa, ajudando-a a crescer, florescer e dar frutos (Santos Guerra, 2013).

Da análise das unidades de registo desta categoria, destacam-se claramente três posições distintas em relação às conclusões do Relatório da IGE, apresentadas de forma sintética, anteriormente. São elas:

a) os participantes que concordam com o resultado da avaliação e estão satisfeitos com as classificações obtidas – 11 unidades de registo:

- *‘Os resultados expressos no relatório final da equipa de avaliação externa parecem-me globalmente verdadeiros e justos.’ P1/T2;*
- *‘Fiquei muito contente com o relatório preliminar enviado pela IGE. A avaliação da escola coloca-nos num patamar muito bom. Há alguns aspetos a melhorar, mas não me parece que sejam difíceis de atingir, a saber: participação dos alunos na programação da escola; atualização do Projeto Curricular de Escola; Projeto Educativo.’ P1/T3.*

b) os participantes que concordam parcialmente – 10 unidades de registo, ou seja, concordam na globalidade, à exceção de um ou dois aspetos, sobretudo a classificação obtida na avaliação do processo de AA:

- *‘Esse olhar externo (...) foi-nos francamente positivo. Conseguiu retratar a nossa realidade. Concordei [coordenador dos diretores de turma do 3.º ciclo] com o relatório apresentado pelos membros da avaliação externa com uma exceção: a avaliação feita em relação a nossa Equipa de Autoavaliação.’ P3/T1:*

c) os participantes que não concordam com o relatório da IGE – 10 unidades de registo:

- *‘Não concordo em absoluto com a avaliação realizada pela IGE no seu relatório: a atribuição de Bom aos resultados, prestação de serviço educativo, organização e gestão escolar e liderança e o nível Suficiente atribuído à capacidade de autorregulação e melhoria da escola, desde logo porque reflete alguma incongruência e depois porque considero que os resultados escolares tornaram reféns a avaliação dos outros fatores. Portanto, não concordo que os resultados escolares possam condicionar por completo todo o trabalho desenvolvido na Escola Básica Secundária X.’ P5/T3.*

Verificamos novamente a falta de consenso que a AEE gera, neste caso através do Relatório da IGE que origina leituras distintas dentro da própria instituição e que conduz a um questionamento da mesma em relação ao trabalho desenvolvido nos vários domínios avaliados, inclusivamente a nível dos processos de autorreflexão e autoavaliação. Este facto remete para o pensamento de Santos Guerra que perspetiva a escola como comunidade crítica e reflexiva que deve colocar o enfoque, tanto na singularidade do seu contexto, como na especificidade do seu PE porque “(...) para aprender de forma eficaz é preciso ter vontade de agir, olhos bem abertos para ver, a mente desperta para analisar, o coração disposto para assimilar o aprendido” (Idem, 2007, p. 12).

9.2.2. Análise de conteúdo: textos reflexivos e das entrevistas dos domínios de análise III e IV

O domínio de análise III – Qualidade Educativa – ramifica-se em cinco categorias que apresentamos, de seguida, no quadro 24.

Quadro 24 – Descrição e enumeração das categorias inseridas no domínio de análise III: Qualidade Educativa

ANÁLISE DE CONTEÚDO: TEXTOS REFLEXIVOS E ENTREVISTAS			
DOMÍNIO DE ANÁLISE III: QUALIDADE EDUCATIVA			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: textos reflexivos	N.º de unidades de registo: entrevistas
1. FATORES PROMOTORES	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo cujo sentido remete para <u>os diversos aspetos, fatores, contextos que são perspetivados como promotores da qualidade educativa, pois apontam para a melhoria da escola enquanto espaço, por excelência, de socialização, estimulam o processo de ensino aprendizagem e dinamizam a práxis docente.</u>	8	23
2. OBSTÁCULOS	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que descrevem <u>aspetos, fatores, contextos e/ou situações de natureza diversa que, de algum modo, são um handicap à promoção, desenvolvimento e consolidação da qualidade educativa na escola a diversos níveis.</u>	5	59
3. CONCEÇÃO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que apontam para o <u>modo como a qualidade educativa é perspetivada e concebida, nomeadamente como um processo que remete a melhoria da escola enquanto espaço de socialização e de aprendizagem.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	9
4. DIMENSÕES	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que focam a <u>natureza das diferentes vertentes abrangidas no conceito de qualidade educativa em contexto escolar, nomeadamente a humanista/cívica, a pedagógica/didática e a científica.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	16
5. COLABORAÇÃO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que dão conta da <u>importância da colaboração a nível organizacional e do seu impacto a nível da implementação de práticas e/ou estratégias que visam a qualidade educativa a diferentes níveis</u> inclusive a nível das questões relacionais.	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	19

Verificamos que, neste domínio de análise, emergiram duas categorias comuns aos textos reflexivos e às entrevistas, são elas: «Fatores Promotores» e «Obstáculos». Salientamos, no entanto, que ambas estão, significativamente mais presentes a nível das entrevistas, dado que, em relação à categoria «Fatores Promotores», esta agrupa 8 unidades de registo nos textos reflexivos e 23 nas entrevistas, enquanto que na categoria «Obstáculos», contabilizamos 5 unidades de registo nos textos reflexivos e 59 nas entrevistas. Destacamos ainda que, a nível dos textos reflexivos, não emergiu mais nenhuma categoria.

Definimos a **categoria «Fatores Promotores»** como sendo:

Categoria que remete para os diversos aspetos, fatores, contextos que são perspetivados como promotores da qualidade educativa, pois apontam para a melhoria da escola enquanto espaço, por excelência, de socialização, estimulam o processo de ensino aprendizagem e dinamizam a praxis docente.

Nos textos reflexivos, a valorização dos profissionais da educação, bem como o reforço da importância do papel complexo que a escola assume enquanto espaço capital para a preparação dos estudantes a nível da sua integração futura na vida ativa, em particular, e na sociedade, em geral, surgem como dois aspetos muito importantes para que haja um maior empenho, individual e coletivo, numa aposta construtiva e contínua na qualidade educativa:

‘Creio que melhorar a qualidade educativa e o processo de ensino aprendizagem passa pela valorização do trabalho dos profissionais de educação, passa por investir na importância da escola: “a escola é importante para um futuro melhor”, “a escola prepara para a vida”, “é bom andar na escola”.’ P2/T3.

A relevância destes aspetos encontra-se igualmente expressa no Programa Educação 2015 que define como objetivo de referência – elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos portugueses – objetivo este que se encontra asseverado nas Grandes Opções do Plano, relativas à ação governativa para a área da educação, nomeadamente: “- Promover a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos e valorizar a escola pública; (...); - Valorizar o trabalho e a profissão docente” (Programa Educação 2015, ME, p. 2).

A promoção de um ambiente de trabalho prazeroso e apelativo que envolve as famílias no trabalho levado a cabo na escola é igualmente apontado como fator essencial à qualidade educativa, visto que permite que os estudantes desenvolvam gradualmente sentimentos de pertença e de bem-estar na escola, perspetivando-a, consequentemente, como um espaço onde

eles se sintam afetivamente ligados, tornando-se propício e motivador à aprendizagem e ao conhecimento:

'Tornar a escola mais apelativa e interessante para os alunos, aumentando a sua motivação e empenho nas atividades escolares e envolver sempre e cada vez mais os pais e encarregados de educação, acompanhando, incentivando e apoiando os seus educandos, trabalhando em equipa com os professores, pode ser só o princípio, não de uma escola boa, mas de uma escola melhor.' P2/T3.

A última parte desta unidade de registo, por sua vez, remete para outro aspeto fulcral à construção de uma escola melhor: o trabalho de equipa. Como apresentado no subcapítulo 1.4.4., a necessidade de uma cultura colaborativa é uma condição «sine qua non» para a afirmação de uma escola aberta aos desafios e desejosa de atingir patamares cada vez mais elevados, *‘(...) é de facto importante que **todos sintam a necessidade e o dever de contribuir para a melhoria da escola e qualidade educativa**, não só quando os inspetores estão cá, pois os alunos, os pais e funcionários estão todos os dias...’ P5/T4.*

Perrenoud, no entanto, relembra que, “para a maioria, é difícil trabalhar em equipa ou investir numa dinâmica colectiva de projecto de escola” (Perrenoud, 2004, p. 98), dado que, num primeiro momento, “(...) o trabalho cooperativo custa tempo, energia, ameaça e autonomia, baralha as certezas, fragiliza os territórios, cria conflitos, obriga a resolver difíceis problemas de justiça, de distribuição de tarefas, de formas de decisão” (Idem, pp. 98, 99).

Salientamos que, tal como descrito no Relatório da Equipa de Avaliação Externa, vários participantes referem que, tanto o envolvimento das famílias, e o estabelecimento de relações de interajuda entre estas e a escola, como a existência de um trabalho colaborativo é muito positiva na EBS X:

***'Foi-me igualmente perguntado [no painel] qual era o papel e envolvimento das famílias e como é que elas se sentiam em relação à escola. Ao qual respondi que **considero que, nesta escola, a relação existente entre famílias/escola é muito boa**, pois existe uma **colaboração ativa das famílias e um «feedback» positivo das mesmas que se mostram contentes com o trabalho desenvolvido** pelas diversas equipas de serviços especializados e pelos professores, havendo, deste modo, um grande interesse relativamente aos progressos dos seus educandos que se traduz numa parceria conducente à adoção de melhores práticas a nível educativo.'** P6/T2.*

Um dos alunos integrados no P9 refere igualmente esta mesma abertura e procura de colaboração por parte do órgão de gestão da EBS X em relação aos seus alunos. O envolvimento, a participação e colaboração do corpo estudantil são valorizados, havendo a preocupação em interagir e ouvir as opiniões, tanto dos alunos do básico, como do secundário,

bem como de discutir os problemas respeitantes à escola, de modo a estes poderem participar nas reformas que se pretendem dinamizar na escola em causa.

Este aluno destaca algumas iniciativas/estratégias implementadas pela Direção no sentido de motivar os alunos para o sucesso escolar e, simultaneamente, responsabilizá-los em relação as suas aprendizagens:

'Penso que a escola está em mudança. A nova Direção [da EBS X] tem em conta a nossa opinião [dos alunos] e interage muito com todos os alunos. Nas reuniões de delegados, deixa-nos muito à vontade e insiste em discutir os problemas da escola. O diretor fez um "acordo" com os alunos mais novos de modo a motivá-los a obter melhores resultados e, sobretudo, prepararem-se para o secundário. Instituiu também uma regra a todos os delegados que seria mandar um «e-mail», participando os resultados e relatando as relações na turma no fim de cada período e sempre que necessário; entre outras medidas que promovem a participação do corpo estudantil nas reformas da escola, baseadas também, e principalmente, no processo de autoavaliação da escola.' P9/T2.

Estas opiniões vão ao encontro da defesa da importância de dinamizar um esforço coletivo para a melhoria educativa, presente na introdução do PE da EBS X onde se refere que este documento

“(...) pretende reflectir a essência da sua Escola, cimentada na vontade e no sentido de actuação, tendo por finalidade, o entrosamento e a partilha entre a sua Comunidade Educativa [sendo assim] um elemento aglutinador da diversidade e da pluralidade de saberes e de competências, orientados e optimizados em função da qualidade de ensino que a Comunidade Educativa desta Escola pretende atingir” (Projeto Educativo da EBS X, 2010, p. 3).

De seguida, é referido que, neste enquadramento e perante as novas exigências da sociedade, o PE tem necessariamente de envolver toda a comunidade educativa, “(...) criando espaço, abertura e oportunidade para que cada participante desenvolva as suas potencialidades de forma livre e responsável no respeito pelas diferenças” (Idem).

O RI da EBS X reforça este pressuposto quando destaca que “a Escola, numa sociedade moderna e democrática, deve estar aberta à participação ativa e empenhada dos membros da comunidade na formação dos jovens, enquanto pessoas valorizadas e cidadãos responsáveis” (Regulamento Interno da EBS X, 2010, p. 10). Como salienta Dias Sobrinho, quando enuncia os marcos teóricos da avaliação institucional, a qualidade é uma construção de relevância social e histórica, dinâmica e plural que “(...) não está nos fragmentos, na separação, mas sim na integração, nas relações de conjunto” (Dias Sobrinho, 1996, p. 22), conciliando critérios de excelência que sejam públicos e claros para todos.

Estes dois documentos essenciais à estruturação da identidade da EBS X, em correlação com o seu Projeto Curricular e PAA, constituem

“(…) uma unidade vital e orientadora de toda a comunidade para o exercício de uma pedagogia de sucesso, para a qualidade de ensino aberta a novas dinâmicas sociais, científicas e tecnológicas às quais o futuro cidadão terá que saber responder, e, como tal, deverá estar preparado” (Projecto Educativo da EBS X, 2010, p. 3).

Apesar dos eventuais constrangimentos associados à avaliação institucional, a importância dos processos de avaliação da escola, interno e externo, são considerados, por alguns participantes, como fatores promotores da qualidade educativa:

‘A palavra avaliação provoca normalmente algum constrangimento. Ninguém gosta de sentir que o seu trabalho está constantemente a ser avaliado, o que é um contrassenso, já que vivemos numa sociedade extremamente competitiva onde somos diariamente avaliados nas mais diversas áreas. Assim sendo, faz todo o sentido que a escola seja sujeita a processos avaliativos, tanto internos, como externos. Só identificando atempadamente o que está errado é que podemos melhorar o desempenho da escola e da qualidade do serviço educativo prestado pela mesma.’ P8/T1.

Relativamente à este último fator, o mesmo participante relembra que:

‘O objetivo final da avaliação institucional é a melhoria constante e sistemática da escola, quer seja em termos de organização, de ensino, de comportamentos, de resultados académicos, etc. Como diz o relatório de avaliação interna, é necessário desenvolver uma cultura de melhoria, para que a escola consiga cumprir a sua missão – educar cidadãos que desenvolvam as competências essenciais ao sucesso profissional e pessoal, com vista à integração numa sociedade em permanente mudança.’ P8/T1.

Esta unidade de registo remete para o pensamento de Papadopoulos (2005) quando este afirma que se reclama uma educação de qualidade que se adapte às necessidades da atual sociedade.

A nível das entrevistas, encontramos um conjunto de outros fatores igualmente considerados como promotores da qualidade educativa, fatores estes que remetem para dois polos: o dos professores e ao da escola.

No que se refere ao primeiro, salientamos:

a) A necessidade de formação e de informação

‘Eu não concebo que um professor se limite única e exclusivamente a preparar as suas “aulinhas” (...) e ande noutro mundo completamente alienado da realidade escolar. Um professor por profissão, (...), deve procurar atualizar a sua formação e ser uma pessoa informada daquilo que se passa na realidade do seu dia a dia, quer a nível nacional, quer a nível do local onde está inserido, para poder depois cruzar essa informação e intervir

quando tem de intervir dentro e fora da sua aula. Para mim, um professor sabe dizer a palavra certa na hora certa. (...) Isto é que marca os alunos, isto é que faz com que o aluno fique agarrado às coisas e gosta de estar na escola. ' E1;

b) A dimensão educadora e humanista

'O professor é o educador que, dentro da sua área de conhecimento, ensina coisas, mas também que abre o horizonte dos alunos e prepara-os para o futuro. Cada um dá a sua pequena contribuição, (...). O educar passa por "gostar de". Este é o caminho para a qualidade no ensino. ' E2;

c) O exercício de autoavaliação e reflexão da práxis docente

'Eu acho que é preciso nós avaliarmo-nos mais. Não falo só daquela autoavaliação que eu tenho de fazer no meu ciclo avaliativo, não é nesse sentido, (...). Acho que não se faz muito uma autoavaliação real que nos coloque em reflexão e também não é pedido aos alunos uma reflexão construtiva em relação a nós. Acho que isso tem resultado na melhoria da qualidade educativa. ' E5;

d) A eficácia no trabalho realizado

'A qualidade educativa também tem a ver com a eficácia do nosso trabalho. Por exemplo, nas reuniões, se vou para uma reunião, demoro duas horas e quando saio dali penso "O trabalho que nós fizemos aquilo resumia-se a vinte minutos". Temos de ir para uma reunião que tem de ser muito bem orientada, gerindo-se e otimizando o tempo dispensado. ' E11.

Quanto ao segundo polo, o da escola, sublinhamos os seguintes fatores:

a) Abertura ao exterior e avaliação

'Nós [escola] deixamos de estar fechados sobre nós mesmos e, cada vez mais, as pessoas vêm, veem e questionam e isso obriga-nos a pensar e, obrigatoriamente, a avaliarmo-nos no sentido de implementar novas práticas para melhorar. Aliás, existe uma grande pressão que vai sendo acelerada também pela própria competitividade entre as escolas na procura de alunos que antigamente não existia. ' E2;

b) Valorização e acompanhamento do trabalho dos professores

'A escola pode acompanhar e defender os professores no seu dia a dia, reforçando a sua confiança, estimulando iniciativas e valorizando a missão educativa. A escola se quiser pode ajudar sim. (...) As pessoas sentirem que na escola são valorizadas como pessoas e profissionais e que o trabalho delas é reconhecido e têm alguém que está ali para dizer "Vamos fazer!" ou "Não vamos porque isso não está bem" (...). Sentir que és acarinhado e que o teu trabalho é visto. Isto é conducente a uma melhoria qualitativa na prática docente e, consequentemente, da qualidade da escola. ' E3;

c) Construção de um clima institucional saudável, pois *‘O sucesso dos jovens tem a ver com a saúde de uma instituição. Saudável é um sítio onde nos sentimos bem, é um sítio que funcione harmoniosamente onde sintamos que o que fazemos faz sentido.’ E4;*

d) Criação de um ambiente propício à comunicação, partilha e participação

‘Se houver um bom ambiente de aprendizagem, onde as pessoas possam comunicar, ouvir, ser ouvidas, ter o seu momento para participar, serem consideradas, possibilitar uma escola inclusiva, (...), acho que a criação desse ambiente de partilha, (...), deve ser o primeiro caminho a ser seguido. A partir daí, as coisas vão-se encadeando, os resultados aparecem. (...) vem a satisfação dos pais com a escola, vem a vontade de continuar cá, vem a empatia, (...), não há discórdia.’ E5;

e) Fortalecimento da comunicação entre os diversos agentes pertencentes à comunidade educativa *‘Precisamos fortalecer a ponte que faz a ligação entre professores, alunos, encarregados de educação, funcionários e outros intervenientes da escola.’ E6;*

f) Liderança forte e motivadora

‘Se há fatores sociais que nos levam a questionar a nossa profissão, se não há ninguém dentro da escola que vista a camisola e esteja lá em cima a puxar por esta engrenagem toda, não há máquina nenhuma que trabalhe. Portanto, se não houver uma liderança de uma pessoa que seja muito profissional, que seja um motor e que considere que isto é uma escola com objetivos de qualidade que têm de ser atingidos, sem isto, a escola não funciona e vai ao charco. (...). Isto é como tudo em nós, tem de haver motivações intrínsecas e extrínsecas.’ E7;

g) Dinâmicas dos diferentes agentes na promoção de atividades e de respostas educativas

‘A qualidade educativa acontece numa escola onde todos os agentes respondem aos desafios, (...) não só os estritamente pedagógicos, mas também os desafios de afirmação de uma escola numa região, os desafios de um dinamismo cultural, os desafios de um conjunto de atividades culturais, desportivas, tecnológicas.’ E13.

Quanto à «categoria Obstáculos», definimo-la como

Categoria que descreve aspetos, fatores, contextos e/ou situações de natureza diversa que, de algum modo, são um «handicap» à promoção, desenvolvimento e consolidação da qualidade educativa na escola a diversos níveis.

Nos textos reflexivos, verificamos como obstáculos à qualidade educativa os seguintes aspetos:

a) Excesso de trabalho e acumulação de tarefas de natureza puramente burocrática que tornam as pessoas distantes, cansadas e fechadas ao desenvolvimento de um trabalho mais

interativo e colaborativo – ‘Se, às vezes, as pessoas parecem menos humanas é pelo excesso de trabalho, nomeadamente burocrático e falta de horas de sono decente e envolvimento nos seus objetivos, o que não deixa grande espaço para a interação e colaboração.’ P2/T4;

b) Velocidade excessiva exigida no processamento do contínuo fluxo de informações decorrentes dos processos de avaliação institucional que impedem uma reflexão séria conducente à melhoria da qualidade educativa. Salientamos que a última parte da unidade de registo que apresentamos de seguida, reforça o fator referido na alínea a), ou seja, a burocracia cavalgante e dominante que asfixia o processo de ensino aprendizagem e conduz à desmotivação e ao entorpecimento dos profissionais da educação, desviando-os do que é realmente importante – os alunos:

‘A avaliação institucional, após a devida reflexão, deveria permitir a melhoria educativa, ou seja, a melhoria do processo ensino/aprendizagem. No entanto, atualmente, a prática reflexiva é seriamente comprometida pelo excesso de velocidade que existe no processamento da abundante informação e também pela irresponsável e aparentemente propositada intoxicação burocrática vigente, provocando o entorpecimento que desvia a atuação do docente para o que é mais importante: o trabalho com os alunos.’ P3/T6;

c) Ocorrência de mudanças sucessivas e constantes na escola, ao longo das últimas décadas, nomeadamente a nível da avaliação que, na opinião do seguinte participante, acabaram por não melhorar nada nas escolas e que apenas contribuíram para a desilusão/frustração dos professores e afastaram à sua atenção de aspetos que deveriam ser primordiais, tais como o ensino e a disciplina:

‘Estou muito desiludido com a escola atual, já dou aulas há 25 anos! As constantes e contínuas alterações que têm havido nas escolas, incluindo a avaliação, não veio melhorar nada nas escolas a todos os níveis. Acredito que nos estamos a desviar daquilo que é o mais importante na escola: O ensino e a disciplina.’ P3/T7;

d) Redução da educação a um mero bem tangível, despiando-a da sua dimensão humanista universal:

‘Desde cedo que as escolas foram chamadas a prestar contas da gestão orçamental que (...) faz todo o sentido. Trata-se de dar conta da forma como são gastos dinheiros públicos. (...). O mesmo já não se pode dizer da prestação de contas do bem intangível, do serviço público que é vulgarmente designado por educação. Não se pode medir a qualidade da educação como se mede a qualidade de um par de sapatos, de um equipamento escolar, de um bem tangível. A isto acresce que a educação tem características que a colocam num patamar que está claramente para além daquele em que se encontram a generalidade dos serviços.’ P5/T1;

Este participante realça o facto de que não sendo uma realidade palpável ou bem material, a educação é, no entanto, um bem universal que assume um valor social inestimável, constituindo simultaneamente um direito e um dever. Perspetivar a educação como uma simples prestação de serviço só poderá constituir um erro dramático, dado que se estará a hipotecar o futuro das próximas gerações:

*'De acordo com a noção jurídica de bem, a educação entra no domínio dos bens jurídicos fundamentais. Não sendo uma realidade palpável, concreta, é antes um valor da existência social e, como tal considerada, é, também, **um bem universal pertencente a cada um e à coletividade**. A educação, nas sociedades ocidentais, é, antes de mais, um direito e um dever. Qualquer tentativa de a reduzir à tangibilidade de um bem patrimonial privado ou à prestação de um serviço é um erro de consequências geracionais que hipotecam claramente o futuro das nossas crianças e jovens.'* **P5/T1.**

e) Aspetos e/ou fatores de cariz variado que condicionam os resultados escolares e a qualidade da escola, sendo impostos pelo ME ou pelo próprio contexto socioeconómico do país:

'Há que analisar o contexto para assim podermos assacar "culpas" à escola no que concerne ao insucesso dos alunos. Será talvez importante explorar aspetos como reorganização curricular, programas, formação de professores, aspetos sociais, como o desemprego, baixos níveis socioculturais, os constrangimentos da não existência do psicólogo escolar que logicamente vai condicionar o acompanhamento e orientação escolar/profissional dos alunos. Logo, o ME é totalmente responsável pela situação vivida na escola e não a escola' **P5/T3.**

Na análise das entrevistas, emergiram uma panóplia de outros obstáculos à qualidade educativa, dos quais, destacamos, no quadro 25, os mais referidos pelos participantes.

Quadro 25 – Obstáculos à qualidade educativa

ANÁLISE DE CONTEÚDO: ENTREVISTAS	
DOMÍNIO DE ANÁLISE III: QUALIDADE EDUCATIVA - CATEGORIA OBSTÁCULOS	
OBSTÁCULOS	UNIDADES DE REGISTO
a) Falta de recursos, meios e condições	<ul style="list-style-type: none"> • <i>'É evidente que os recursos são bastante limitados, (...). Mas não se deve deixar de fazer, de planear e de refletir (...) e de colocar todos os recursos que dispomos no terreno.'</i> E1. • <i>'(...) os meios também faltam e estamos agora na situação em que temos três escolas dentro de uma [referência à formação do agrupamento]. Faltam as condições para os diversos espaços e os equipamentos para as pessoas trabalharem em conjunto de forma produtiva.'</i> E2.
b) Pressão do ME e da imposição da publicação de «rankings»	<ul style="list-style-type: none"> • <i>'Lá está, o Ministério só quer uma escola que é eficaz nos números, para mim é isto. Não se resume a mais nada. Eles não se preocupam se estamos a apoiar aquele menino que precisa de ajuda, querem é resultados positivos para poder dizer que, a nível nacional, nós já não temos pessoas sem conhecimentos, sem qualificações.'</i> E9.

DOMÍNIO DE ANÁLISE III: QUALIDADE EDUCATIVA - CATEGORIA OBSTÁCULOS (CONT.)	
OBSTÁCULOS	UNIDADES DE REGISTO
c) A dificuldade em motivar as famílias para o bem coletivo da escola e não apenas em relação à situação dos seus educandos	<ul style="list-style-type: none"> • ‘Os pais, na individualidade, nesta escola tal como nas outras, quando toca à resposta imediata do seu educando aparecem quando há problemas ou quando são chamados (...). <u>Quando falamos de uma estrutura colaborativa, nós estamos a falar de um todo de pais que se dispõe a colaborar para o bem de todos e não só para o bem individual do seu educando.</u> Ainda têm uma <u>dificuldade muito grande em perceber que se estiverem a colaborar para o bem de todos, estão a colaborar indiretamente para o bem do seu.</u> Isso é essencial para melhorar a dinâmica da escola.’ E1. • ‘<u>A própria Associação de Pais sente esta dificuldade de captação, de ter dentro da sua estrutura um número mais significativo de pais.</u> As iniciativas que desenvolve, muitas delas em parceria com a escola, têm uma <u>adesão muito reduzida</u> (...). Como estrutura, a Associação de Pais é muito colaborativa (...) mas isso tem já a ver com as pessoas que estão na Direção da Associação. São pessoas dinâmicas, são pessoas responsáveis, são pessoas que sentem a importância da escola na vida dos seus filhos.’ E1.
d) Individualismo e falta de colaboração	<ul style="list-style-type: none"> • ‘<u>As pessoas deviam estar sempre dispostas a dar o seu melhor, a apoiar, a partilhar, a fazer uma troca de experiências</u> o que nem sempre acontece, tanto a nível individual, como coletivo o que inviabiliza a construção conjunta de uma escola que assenta na qualidade educativa’ E3. • ‘<u>Se houvesse a tal engrenagem coletiva, a tal colaboração, mas quando cada um puxa para seu lado</u> e depois <u>há estas inibições, constrangimentos...</u> Torna-se difícil trabalhar para uma escola de qualidade.’ E4.
e) Falta de abertura ao outro que origina sentimentos negativos, como a desconfiança e o medo	<ul style="list-style-type: none"> • ‘<u>As pessoas em vez de se unirem, porque estamos todos na mesma jangada, desconfiam de tudo e de todos. Há uma falta de cumplicidade.</u> (...) Pronto e <u>a pessoa acaba por simular, por se esconder, por se recolher, porque se tem uma ideia diferente, uma visão diferente, é de imediato engolido pelo corporativismo.</u> (...) O conhecimento deveria ser partilhado, mas também a experiência. Se dissermos alguma coisa, somos logo cilindrados e pedimos milhões de desculpas e <u>a pessoa acaba por calar-se de vez.</u>’ E4.
f) Resistência ao diálogo, à partilha e à comunicação – aspetos conducentes a posturas agressivas e a um crescente isolamento das pessoas	<ul style="list-style-type: none"> • ‘<u>É curioso porque vivemos e falávamos da instituição, da escola colaborativa, mas ela é muito solitária. É curioso ver que há cada vez mais pessoas muito resistentes ao diálogo, à partilha.</u> A resistência é maior agora do que era há uns vinte anos atrás. (...) <u>Hoje as pessoas são muito agressivas, o que nos leva a um silêncio cada vez maior. Para além da solidão, temos a pessoa deliberadamente a votar-se ao silêncio, apenas com um sorriso e a falar sobre o tempo, só para não ter problemas, sob pena de ser mal interpretada.</u>’ E4.
g) Crise da identidade docente	<ul style="list-style-type: none"> • ‘<u>Muitos professores sentem-se magoados como pessoas e profissionais porque o seu papel está completamente deteriorado a nível social. Ele desapareceu, ruiu.</u> (...) <u>A sociedade deixou de ver no professor um ser fundamental, mas as pessoas esquecem que a educação é a base do progresso de um país!</u>’ E4. • ‘Dizem-nos “<u>Vais recuperar o teu papel social e a legitimidade deste papel</u>”, mas, na realidade, tiram-nos tudo. <u>Os pais não nos respeitam, a sociedade em geral não nos respeita. A forma como se fala dos professores é uma forma muito pouco dignificante. É assustadora! Toda a gente sabe falar de educação! Isto é um autêntico descalabro neste país.</u>’ E4.

DOMÍNIO DE ANÁLISE III: QUALIDADE EDUCATIVA - CATEGORIA OBSTÁCULOS (CONT.)	
OBSTÁCULOS	UNIDADES DE REGISTO
h) Aplicação de um modelo de AEE uniforme, imposto e realizado pela IGE	<ul style="list-style-type: none"> • <u>‘Não podemos assegurar a fiabilidade, a eficácia e a qualidade da mesma maneira numa escola do Porto e de uma escola no interior do país onde os alunos nunca viram o mar. São lógicas de trabalho completamente diversas. Portanto, se vamos aplicar a mesma fórmula para as duas coisas, é óbvio que a coisa não vai funcionar. Se estamos os dois doentes, fazemos a mesma medicação sem, no entanto, ver se ela funciona em ti e funciona em mim, pode acontecer que a mim me esteja a matar e a ti te esteja a curar. (...). Q Ministério chega às escolas e vai ver se de facto as coisas estão a ser feitas como eles mandaram porque não há autonomia. (...). João Formozinho refere que os mecanismos de educação são um pronto-a-vestir. Tens um modelo para toda a gente.’ E12.</u> • <u>‘Tens um modelo para toda a gente. Tu tens que comer fiambre, arroz e morangos e esta é a dieta da fórmula do sucesso. “Olhe desculpe, eu sou alérgico a morangos!”, “Olha lá, isto não interessa nada! Porque este é o melhor!”, “Mas eu não posso dar morangos a este sujeito porque é alérgico”, “Desculpe lá, ninguém lhe paga para você saber se ele é alérgico a morangos ou não. Você está a dar-lhe morangos?”, “Estou.”, “Então está bem, é uma escola eficaz e de qualidade”, “Mas eu acho que há aqui alunos que não se dão bem com morangos”, “Então não é uma escola eficaz, porque eles têm que comer morangos”. A questão é esta, tu estás a tentar matar os alunos, entre aspas, porque a dieta que lhes está a dar não é aquela que se adequa aquele público específico.’ E12.</u>
i) Lógica de poderes institucionalizados, formal e/ou informalmente, e de interesses particulares que influenciam e pressionam as escolas	<ul style="list-style-type: none"> • <u>‘Lê-se hoje com uma atualidade espantosa, escritos da geração de setenta, do Alberto Sampaio, do Ramalho Ortigão, do Eça de Queirós. Pelo amor de Deus, continua hoje o provincianismo. Passados mais de cem anos, nada ou pouco mudou. Aquilo que são designadas por lógicas de campanário, o compadrio, o amiguismo, o caciquismo, continua a manter-se. Tu chegas a uma escola como esta, está lá isto tudo. Porventura, não está o caciquismo na mesma lógica que tinha antes do Vinte e Cinco de Abril, mas não precisa de estar. A lógica do amiguismo, a lógica do sujeito da terra, a lógica do sujeito que vem de fora e vem para aqui para me fazer sombra, percebes? Todas estas coisas são feitas e são obstáculos para uma escola colaborativa preocupada com a melhoria e com a qualidade educativa. (...) a escola colaborativa que pode haver é a de no sentido de manter o «status quo».’ E12.</u> • <u>‘É preciso ver a influência que a autarquia tem sobre a escola, sobre o professor, sobre a avaliação do professor e agora até na sua contratação, o que do ponto de vista teórico, não me preocupa. Não é o passar para as autarquias determinadas funções e determinadas responsabilidades que me preocupa. O que me preocupa sempre é o intuito com que as coisas são feitas. E nós vivemos num país de política do campanário e do “Você faz o que eu quero porque se você não faz o que eu quero, eu não lhe renovo o contrato e vai-se embora”, independentemente da tua competência e da tua capacidade. Isto é muito complicado. Os valores que são colocados em primeira linha são interesses ligados a parcerias e interesses particulares e não os da qualidade e do valor.’ E12.</u>
j) A multiplicidade de perspetivas e interesses existentes dentro da escola que podem ser geradores de conflito	<ul style="list-style-type: none"> • <u>‘Quer queiramos, quer não, embora todos estejamos a trabalhar na e para a escola, os diferentes atores têm visões e interesses diferentes e, às vezes, entram em conflito. Isso tem consequências na construção de uma escola de qualidade para todos.’ E1.</u>

Em relação ao obstáculo b), pressão do ME e imposição da publicação de «rankings», vários participantes reiteram a opinião de Mónica quando esta refere que “ao poder não interessa a qualidade do que é, ou não é, ensinado; do que gosta é de publicar coisas no Diário da República” (Mónica, 2014, p. 210).

A este respeito, a autora relembra as palavras de António José Saraiva que, passado trinta anos, continuam atuais: “nada importa a capacidade, a criatividade, a iniciativa mental dos alunos, a sua capacidade de invenção, organização e desenvolvimento. Também pouco importa a capacidade de diálogo pedagógico dos docentes; pelo contrário, a rigidez da matéria e do *timing* impostos de cima são incompatíveis com as divagações e com os diálogos aparentemente inúteis” (Idem, p. 208).

Quanto ao último obstáculo referido no quadro 25, pensamos ser importante realçar que a implementação e desenvolvimento de iniciativas, atividades, procedimentos, tal como a tomada de decisão propriamente dita não são processos neutros, pois a partir deles são construídos significados que, por um lado, definem a individualidade de cada escola e, por outro lado, descortinam a existência da sua pluralidade que remete para o despoletar de tensões, já que “qui dit tensions dit pluralités ou, pour le moins, dualités. Tensions entre développement et contrôle, tensions entre implications locales et nationales, tensions entre individu, groupes d’intérêt et société, tensions entre micro, méso et macro” (Mottier Lopez, 2009, p. 17).

Apesar de reconhecer que as tensões constituem frequentemente uma fonte de obstáculos, de dificuldades, de impossibilidades e até de contradições, de incompreensões e de ruturas, esta autora considera que “quelques-uns ont pris le contre-pied, à savoir traiter la tension comme pouvant être productive, source de développement, source de nouvelles configurations, de réinventions, source de négociations et de significations construites” (Idem).

Ao comparar as categorias «Fatores Promotores» e «Obstáculos», constatamos que, dependendo da existência ou, pelo contrário, ausência de determinados aspetos/fatores, estes são perspetivados ou como impulsionadores, ou como barreiras em relação à qualidade educativa almejada pelas escolas. Neste contexto, destacamos o reconhecimento social ou não da profissão docente, a existência ou inexistência de uma cultura colaborativa, a participação ou afastamento das famílias nas dinâmicas da escola ou ainda a capacidade ou não de abertura ao diálogo e à inovação por parte das comunidades educativas.

Perante a panóplia de obstáculos inibidores à qualidade educativa, é cada vez mais premente a necessidade da escola autoavaliar-se a fim de fazer um diagnóstico que realmente espelha a sua realidade, determinando, de forma séria e aprofundada, os seus pontos fracos e

fortes, pois “(...) quando o diagnóstico é mal feito, as soluções são inevitavelmente deficientes” (Santos Guerra, 2007, p. 11). Este cenário impossibilita uma melhoria da escola, visto que “(...) uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá” (Idem).

No que diz respeito à **categoria «Conceção»**, esta surge como:

Categoria que aponta para o modo como a qualidade educativa é perspectivada e concebida, nomeadamente como um processo que remete para a melhoria da escola enquanto espaço de socialização e de aprendizagem.

Nas unidades de registo, destaca-se a ênfase colocada no polo do aluno que surge como central na conceção de qualidade educativa, dado que *‘(...) a qualidade educativa é quando, no final do processo, um aluno sente que atingiu os seus objetivos.’ E1*. Esta valorização do aluno sobrepõe-se a outros aspetos subjacentes à qualidade educativa, como a prestação de contas, que é considerada redutora em relação à missão da escola, ou a mera transmissão de conhecimentos a nível científico:

*‘Agora não considero uma escola de qualidade aquela que apresenta os relatórios de contas e diz “poupou x, não se poupou y”. Não. Isto é um significado muito restrito daquilo que é a função social da escola. Se nós conseguirmos que **o jovem atinja o sucesso ao longo do seu percurso escolar**, (...) então aí é uma escola que cumpre o seu papel na sociedade. A escola não é só um local de conhecimento académico.’ E1.*

O conceito de sucesso escolar em sentido lato, e não apenas reduzido ao sucesso académico, é defendido por vários participantes que consideram que este deve englobar outras dimensões como a pedagógica e a atitudinal:

‘Entendo por qualidade educativa o modo como a escola promove o sucesso dos alunos a todos os níveis, quer a nível científico, quer a nível pedagógico, o saber ensinar, quer também a nível atitudinal. Acho que só pode ser uma escola de qualidade quando tiver um trabalho muito eficaz a todos esses níveis.’ E7.

A valorização de atitudes ou padrões de conduta e de valores na escola é, segundo Carvalho, essencial, pois “o nosso sistema de valores constitui uma parte muito importante no relacionamento connosco mesmos e com o mundo que nos rodeia, existindo uma enorme ligação entre as nossas atitudes e o nosso sistema de valores” (Carvalho, 2004, p. 97).

Nesta perspetiva, a escola deve, de acordo com um dos participantes, ser perspetivada como uma entidade capaz de transformar os seus alunos: 'A qualidade de uma escola tem muito a ver com a capacidade de transformar o público que chega e o público que sai.' E8.

Um outro participante sublinha que a ausência de abandono escolar na EBS X constitui, na sua opinião, um elemento de sucesso tão importante como os resultados escolares dos alunos, dado que a obtenção de bons resultados escolares e a qualidade educativa subjacente aos mesmos são aspetos distintos:

'A nossa escola tem zero de abandono! Só nisso é espetacular. (...). Porque é que o facto de o aluno continuar na escola não há de estar em paralelo com a importância das boas e altas classificações, dos resultados escolares? (...) Agora se a intenção da escola é preparar, como diz algures, o perfil do aluno para o sucesso académico, a progressão dos estudos no Ensino Superior, aí já entramos noutra perspetiva. Os resultados positivos e a qualidade desse mesmo sucesso são, para mim, duas coisas distintas.' E5.

Um participante, no entanto, realça precisamente que, na educação, há, cada vez mais, a procura da qualidade, mas incorporada na escola segundo uma perspetiva comercial/empresarial, valorizando-se, portanto, as dimensões competitiva e quantitativa:

'O conceito de qualidade é cada vez mais utilizado em educação, mas parece-me que o discurso da qualidade educativa remete para uma relação de oferta e procura. Aliás, eu costumo dizer "Isto agora é um sistema quase empresarial em que temos de vender um produto". Atenção que temos de ser mais competitivos a nível dos resultados. Os números é que importam.' E4.

A qualidade educativa como dependente da missão educativa definida e assumida por cada escola é igualmente referida:

'A designação de qualidade educativa... acho que depende muito da missão educativa de cada escola. A missão de uma escola pode ser essencialmente a aposta no ensino profissional e aí a missão passa por ter qualidade se os alunos concretizarem os objetivos definidos para essa missão, por exemplo, terem módulos significativamente avançados que vão executar, independentemente de o fazerem com quinze, com dezasseis ou vinte.' E5.

Por fim, é apontado, como fundamental à qualidade educativa, o sentimento de pertença por parte dos alunos:

'A qualidade educativa existiria numa escola onde tudo funcionasse bem, desde os serviços à direção, todos interagissem produtivamente nas diversas dimensões e, acima de tudo, que os alunos sentissem a sua escola, se apropriassem da escola e vissem a escola como sua.' E10.

Definimos a **categoria «Dimensões»** como sendo uma

Categoria que foca a natureza das diferentes vertentes abrangidas no conceito de qualidade educativa em contexto escolar, nomeadamente: a humanista/cívica; a pedagógica e a científica.

Das 16 unidades de registo analisadas nesta categoria, emergem três dimensões distintas: a dimensão humanística que abrange a área dos valores; a dimensão pedagógica que engloba, tanto os procedimentos inerentes ao ensino, à transmissão de conhecimentos e às aprendizagens realizadas e a dimensão científica que abarca o saber, os conhecimentos e os resultados académicos alcançados a partir da sua aquisição.

A dimensão humanística é a que surge de forma mais significativa, sendo referida 16 vezes. Os participantes realçam a importância da formação global do aluno enquanto ser humano e futuro cidadão, logo, *‘É importantíssimo que os alunos tenham uma vertente humanística que, por vezes, os currículos querem afastar, querem pôr de lado. **Se não for na escola (...), nós vamos ter pessoas com deficiências, com lacunas graves na sua formação.**’*

E1. A última frase desta unidade de registo aponta para a escola como sendo o lugar ideal para o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano, esta opinião é partilhada por outros entrevistados que consideram que a sociedade já não está a cumprir este papel:

*‘Em primeiro lugar, para mim, qualidade educativa era saber que os alunos quando saem da escola são pessoas bem formadas até porque nós sabemos que a sociedade, lá fora, não está a fazer isso. Nós vemos os «rankings» da televisão, os programas mais vendidos e vistos são os que têm menos qualidade.’ **E2.***

Este pensamento é reiterado nas palavras do seguinte participante que, apesar de considerar que há uma falta de reconhecimento social relativamente à importância do papel da escola e dos professores, perspetiva a escola como o cerne para uma mudança positiva e sustentada que possa permitir um futuro melhor e mais feliz para as próximas gerações:

*‘Há outra coisa que importa dizer, penso que isso é do Paulo Freire “**Se a escola não pode mudar o mundo, a verdade é que o mundo não pode mudar sem a escola.**” Talvez seja a única esperança que haja para a escola e, desse ponto de vista, não obstante não haver reconhecimento, o papel da escola e o papel dos professores são absolutamente fulcrais e centrais no discurso da qualidade. Cada vez que entro numa sala de aulas, entro, às vezes com medo, às vezes sem vontade nenhuma, mas pensando que se calhar, de alguma maneira que não é minimamente mensurável nem perceptível, eu também estarei a ajudar para que as gerações futuras sejam mais felizes do que as gerações passadas. E portanto que haja aprendizagens significativas e progresso.’ **E12.***

A última parte desta unidade de registo remete para a dimensão pedagógica que surge 9 vezes e é igualmente considerada muito relevante, pois é uma dimensão valorizada pela comunidade educativa, designadamente pelos pais e encarregados de educação:

'O enfoque da escola deve estar na parte pedagógica que é a parte que comunica muito fortemente com a comunidade, com os pais e, numa lógica de procura, se uma escola quer ser procurada, não pode falhar aí porque tudo isso vai desembocar nos resultados dos alunos e os resultados não se constroem na última reunião de avaliação. Os resultados constroem-se ao longo de todo um percurso. Pedagogicamente, se há lacunas, se os critérios de avaliação estão mal elaborados, se há lacunas naquilo que é a sequencialidade entre as várias disciplinas, tudo isso tem de ser logo trabalhado. (...). Esta é a parte mais difícil (...) porque conta sempre com uma variável que nós não dominamos que é o aluno.' E1.

A dimensão científica emerge de forma minoritária, apenas 6 vezes e no seguimento da dimensão humanística, pois *'(...) a primeira preocupação inerente à qualidade educativa é formar cidadãos, (...). A partir daí, vamos trabalhar a parte científica e apresentar os resultados. Vamos trabalhar o conhecimento, as capacidades e o saber fazer também.'* E2.

Para o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem bem alicerçado que permite uma efetiva aquisição de conhecimentos científicos, é necessário a valorização e motivação do corpo discente, bem como trabalhar a capacidade de reflexão crítica essencial à construção de um pensamento estruturado:

'Eu estou quase sempre a apelar à Cidadania e eles [alunos] sabem que eu tenho muito gosto que eles se valorizem, aprendam, saibam mais e reflitam até porque eu acho que a juventude de hoje não reflete. Por exemplo, se um aluno está de cabeça para baixo e o professor chama-lhe à atenção para este facto, o aluno tem de dar uma justificação. Há uns anos, o aluno era capaz de dizer assim: "Ó professor, eu estou indisposto" ou "Estou com dor de cabeça". Hoje, é compulsiva a resposta deste género: "Eu não fiz nada! Eu não falei. Eu não disse nada". Eu não o acusei de ter falado. É compulsiva a resposta sem pensamento. (...). Nós, com a idade, temos mais momentos para pensar e esses momentos de pensamento são aqueles que nos vão levando a perceber que as coisas têm que ser feitas de outra forma. Este crescimento individual e coletivo é fundamental para a construção de uma sociedade crítica, responsável e capaz.' E5.

A última categoria que emergiu no domínio de análise III – Qualidade Educativa – é a categoria «Colaboração» que definimos como:

Categoria que remete para a importância da colaboração a nível organizacional e do seu impacto a nível da implementação de práticas e/ou estratégias que visam a qualidade educativa a diferentes níveis inclusive a nível das questões relacionais.

No discurso dos entrevistados, a colaboração, a nível institucional, assume um papel preponderante, sendo um aspeto essencial a ter em conta na conceção de uma instituição que pretende ser promotora de qualidade educativa, dado que remete inevitavelmente para a natureza das questões relacionais existentes e a construção de novas dinâmicas de trabalho dentro da instituição.

Para a construção de uma efetiva cultura colaborativa no seio da escola, os participantes apontam vários requisitos essenciais, tal como a capacidade de responder aos desafios de forma afirmativa, bem como de ser capaz de os lançar: *'Uma escola colaborativa é onde, pelo menos, as pessoas respondam afirmativamente a todo o tipo de desafios. O ideal seria que elas próprias lançassem os desafios, sem ter que reagir a estímulos. Mas isso, já estamos quase em utopias.' E1.*

A envolvimento de todos os elementos que constituem a comunidade educativa na concretização de um trabalho norteado para um fim comum é também referido como fulcral, pois

'Uma escola colaborativa não existe só com o professor e aluno, mas também com funcionários, autarquias, pais, ou seja, toda a comunidade educativa. (...) trabalharemos todos para o mesmo fim, que é, ao fim e ao cabo, um serviço de qualidade para o interesse dos alunos e ter critérios uniformes para atingi-lo.' E6.

Esta posição é reforçada nesta outra unidade de registo que explicita a ligação entre o sentimento de pertença e a dinamização de relações colaborativas dentro de uma instituição escolar:

'Sentirmos que todos nós somos pontos de uma engrenagem e realmente não estamos aqui como pequenas ilhas. (...) Esta [escola] começa pela colaboração entre colegas, no seio dos Grupos de Recrutamento, dos Departamentos... Temos que ir também à parte central, porque a colaboração depois será entre a escola toda (...). Nós temos que sentir que nada é falso, que há ali uma colaboração total, uma entrega independentemente de estarmos mal ou bem.' E4.

A participação e o envolvimento das pessoas nos diversos serviços, setores e órgãos de gestão só são realmente benéficas para a escola se houver uma colaboração entre pares e entre estes e os outros elementos da comunidade educativa. De outro modo, o trabalho realizado é infértil ou fica aquém das metas definidas: *'Podemos ser muito interventivos em diversos órgãos de gestão ou setores da escola, mas se não tivermos a colaboração dos nossos pares, dos nossos alunos e encarregados de educação, não conseguimos nada, ou seja, não há eficácia.' E11.*

No domínio de análise IV, relativo à Autoavaliação por Entidade Externa à Escola, emergiram seis categorias que apresentamos no quadro 26.

Quadro 26 – Descrição e enumeração das categorias referentes ao domínio de análise IV _ Autoavaliação por Entidade Externa à escola

ANÁLISE DE CONTEÚDO: TEXTOS REFLEXIVOS E ENTREVISTAS			
DOMÍNIO DE ANÁLISE IV: AUTOAVALIAÇÃO POR ENTIDADE EXTERNA À ESCOLA			
CATEGORIAS	DEFINIÇÃO	N.º de unidades de registo: textos reflexivos	N.º de unidades de registo: entrevistas
1. FINALIDADE	Apesar de só haver uma unidade de registo, optamos por codificá-la numa categoria, dado a importância do seu sentido que remete para <u>o fim prioritário da existência da autoavaliação feita por uma entidade externa à escola: a melhoria educativa.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	1
2. IMPORTÂNCIA	Apesar de só haver duas unidades de registo, estas foram codificadas, dado que salientam a <u>relevância da autoavaliação externa no processo de análise da especificidade e complexidade da escola</u> , bem como da <u>promoção da melhoria educativa</u> e, conseqüentemente, do <u>seu impacto no quotidiano da escola e respetiva comunidade educativa.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	2
3. QUESTÕES RELACIONAIS	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que descrevem <u>o leque diversificado de relações resultantes das atitudes, comportamentos, posturas e reações de todos os envolvidos no processo de autoavaliação</u> que, por vezes, constituem obstáculos e dificuldades ao próprio processo autoavaliativo.	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	4
4. PERSPETIVAS DOS DOCENTES	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que remetem para <u>a forma como a classe docente perspetiva este tipo de autoavaliação</u> e descrevem os seus <u>diferentes posicionamentos, pareceres e representações face à possibilidade de solicitar um apoio externo</u> no processo de autoavaliação da escola e na implementação de um modelo autoavaliativo.	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	13
5. COLABORAÇÃO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo cujo sentido mostram <u>a importância da implementação e consolidação de práticas colaborativas entre a escola e outras instituições de modo a permitir o desenvolvimento e otimização da autoavaliação feita internamente.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	7
6. DESCONHECIMENTO	Nesta categoria, codificamos as unidades de registo que dão conta da <u>falta de conhecimento da autoavaliação promovida por entidades/instituições externas à escola.</u>	Nota: Esta categoria não emergiu no discurso dos participantes	3

Estas categorias resultaram da análise de conteúdo das entrevistas, dado que este domínio de análise não foi referido a nível dos textos reflexivos.

Caracterizamos a **categoria «Finalidade»** como sendo:

Categoria que remete para o fim prioritário da existência da autoavaliação feita por uma entidade externa à escola: a melhoria educativa.

Apesar desta categoria apresentar apenas uma única unidade de registo, consideramo-la viável devido à importância da finalidade focada: a melhoria da escola. Esta finalidade está em concordância com as apresentadas para os domínios de análise I – Autoavaliação e II – Avaliação externa promovida pela IGE:

'Seria positivo uma equipa [de AA] mista, com um objetivo comum, com o objetivo de criar um modelo de avaliação para autonomizar depois a escola. No final do processo, a equipa externa regressa à universidade e a escola continua com a bagagem e está pronta para continuar a trabalhar, aprender e melhorar o que já existe.' E1.

O entrevistado salienta que a constituição de uma EAA mista que incorporasse elementos pertencentes à escola e elementos pertencentes a uma outra instituição, nomeadamente do ensino superior, seria uma experiência positiva para todos, pois partilhariam um objetivo comum: a criação de um modelo de avaliação específico que permitisse fomentar a autonomia da escola.

Este trabalho coletivo seria, portanto, enriquecedor para a escola, pois esta estaria mais bem preparada para, posteriormente, continuar a investir no trabalho encetado em termos de avaliação para melhorar o que já existe.

Quanto à **categoria «Importância»**, optamos por defini-la como:

Categoria que salienta a relevância da autoavaliação externa no processo de análise da especificidade e complexidade da escola, bem como da promoção da melhoria educativa e, consequentemente, do seu impacto no quotidiano da escola e respetiva comunidade educativa.

Um dos entrevistados reconhece a grande importância da investigação científica realizada em muitas universidades portuguesas e lamenta o facto desta ser desperdiçada por ser basicamente ignorada pelo ME:

'Dentro das Ciências da Educação, basicamente do Minho ao Algarve, temos imensas universidades a trabalhar estas questões. Temos a Universidade do Minho, a Universidade Lusíada, a Lusófona, a Universidade do Porto, a UTAD, Viseu, Leiria, Aveiro, Algarve, Évora, a investigar. (...). Estão a trabalhar. Agora se isso vai ser um contributo para as escolas? Não sei. Explico-te porquê. É que é consensual da parte dos investigadores que as investigações e os resultados das investigações a que eles chegam são pura e simplesmente ignoradas, a maior parte das vezes, por parte de todos os gabinetes ministeriais. Eu isto ouvi dizer pelos cinco maiores especialistas em Administração Educacional reunidos o ano passado [2012] na Universidade do Minho: João Barroso, Licínio Lima, Carlos Estevão, outro professor da Universidade de Aveiro e um catedrático também em educação nacional. (...), e diziam isto mesmo "Nós investigamos, até nos pedem estudos, até nos pedem investigações, até nos pedem pareceres, agora aquilo que nós sabemos é que a aplicação disto é praticamente zero. Fica tudo geralmente na gaveta. Portanto, ninguém liga nada aquilo que nós investigamos". Isto foi dito por eles, não sou eu a dizê-lo.' E12.

De acordo com este participante, portanto, apesar de haver, no plano teórico, um reconhecimento por parte do ME da necessidade de se investigar as questões de AE o que conduz à solicitação de trabalhos e pareceres, na prática, as conclusões e os resultados apresentados pelos investigadores não são tidos em conta.

No que diz respeito a **categoria «Questões relacionais»**, descrevemo-la como:

Categoria que descreve o leque diversificado de relações resultantes das atitudes, comportamentos, posturas e reações de todos os envolvidos no processo de autoavaliação que, por vezes, constituem obstáculos e dificuldades ao próprio processo autoavaliativo.

Um dos participantes reconhece que, no seio da escola, verificou reações negativas em relação ao trabalho desenvolvido pela EAA, o que o leva a considerar que a intervenção de uma equipa avaliativa externa poderia ter um impacto positivo e ser uma mais-valia nesta área, pois o facto de haver um distanciamento em termos afetivos, poderia conduzir a uma menor resistência e a um posicionamento menos crítico por parte das pessoas da escola em relação às solicitações destes profissionais externos:

'Sabes que nunca pensei muito nisso... Esta nossa equipa [de AA]... Tenho percebido uma série de reações por parte das pessoas e, se calhar, acho que era capaz de ter sido melhor haver uma comissão de avaliação exterior, pois as pessoas são mais reticentes a mudar quando são professores da casa a pedir.' E3.

Esta opinião é partilhada por outros participantes que pensam que a intervenção de uma comissão externa teria melhores condições para desenvolver um processo de AA mais imparcial, contínuo, objetivo e exato:

'Penso que uma comissão externa à escola no processo de autoavaliação era capaz de ajudar, era capaz de ser um bocadinho mais imparcial. (...). Se fosse uma pessoa de fora, imparcial, sem envolvimento emocional dizia: "Olhem desculpem-nos mas falta-nos tal, tal, tal". Acho que essa distância em determinadas situações era muito positiva. Talvez, neste sentido, uma instituição externa era capaz de fazer bem, um acompanhamento contínuo, exato.' E7.

A intervenção de uma EAA externa à escola, para além de ser mais imparcial, apresenta, de acordo com outro participante outra vantagem que é não possuir uma conotação de controlo hierárquico como acontece com a avaliação promovida pela IGE:

'Podia ser uma solução, acho que sim, porque, é assim, não há aquela carga emocional de estar cá a trabalhar. É mais fácil se não se está envolvido e, por outro lado, não tem aquela carga de controlo, como tem a Inspeção, a IGE. Seria um maior equilíbrio.' E11.

Apesar de, aparentemente, haver uma abertura em acolher e trabalhar com uma EAA externa à escola, verificamos que, na categoria seguinte – «Perspetivas dos professores», emergem, nas unidades de registo, posicionamentos variados em relação à mesma.

Definimos a categoria **«Perspetivas dos professores»**:

Categoria que descreve a forma como a classe docente perspetiva este tipo de autoavaliação, os seus diferentes posicionamentos, pareceres e representações face à possibilidade de solicitar um apoio externo no processo de autoavaliação da escola e na implementação de um modelo autoavaliativo.

Um dos aspetos positivos relativamente a este tipo de (auto)avaliação externa propostas por entidades externas, tais como institutos, universidades ou outras instituições públicas e/ou privadas, remete para a possibilidade desta colaboração proporcionar formação específica e prática nesta área que, como referido na categoria «Requisitos da Equipa» no domínio de análise I – Autoavaliação, falta à EAA da escola:

'Até vejo com bons olhos isso [colaboração de entidades externas na AA], porque estaria (...) a fazer o que falta que é dar formação no terreno, uma formação prática às pessoas da escola. (...), vir alguém de fora para trabalhar com os de dentro e chegar aos de dentro e dizer "Não façam isto assim, estão a fazer mal. Há estudos que levam a que isto não seja desta maneira. Isto deve ser feito assim".' E2.

No polo intermédio, encontramos um participante que, apesar de nutrir uma certa desconfiança em relação a este tipo de AA externa, reconhece que se o seu trabalho acompanhado por uma formação para as pessoas da escola pode ser vantajoso, pois possibilita

uma aprendizagem e uma continuidade do trabalho iniciado com esta equipa: *‘Eu sempre desconfiei um bocadinho dessa participação, porque é alguém que vem de fora. Contudo, se for conjugado com uma formação para quem esteja dentro da escola e depois dado continuidade, até haveria algum interesse nisso.’ E1.*

No polo oposto, surge a discordância total em permitir a intervenção de uma equipa externa à escola para trabalhar a AA, pois esta desconhece a identidade da escola, a sua história, e, portanto, limita-se a realizar um trabalho automatizado, matemático:

‘Não concordo com uma equipa de fora a trabalhar a autoavaliação. Não. Entendo que não porque não conhecem a raiz da escola, as tradições da escola, (...) é preciso de um todo que existe nesta escola, mais do que uns profissionais que analisam tudo muito friamente, é tudo muito mecânico, “um mais um, dois mais dois” e mais nada.’ E9.

Em relação ao trabalho desenvolvido, a nível científico, na área da (auto)avaliação de escola nas universidades, encontramos igualmente dois posicionamentos opostos. Por um lado, a quem considera a investigação científica vital e de suma importância para a aprendizagem e melhoria da escola: *‘Olha, eu não tenho dúvida da importância da investigação científica e, portanto, a importância da universidade é muito grande. Acho que as universidades devem ser chamadas crescentemente e naturalmente a ajudar nas questões da avaliação institucional.’ E10.*

O reconhecimento desta importância é reiterada na seguinte unidade de registo que compara a formação e o conhecimento científico entre uma EAA constituída apenas por elementos de uma escola, que é o caso da EBS X, ou uma equipa constituída por elementos que dedicam a sua vida a investigar as questões da educação:

‘Eu prefiro trabalhar com uma equipa formada por pessoas que não sabem nada de avaliação ou uma equipa de pessoas que investigam há vinte ou trinta anos o fenómeno da educação e as questões da avaliação? Eu prefiro trabalhar com esses. (...) não tenho dúvida que o caminho é recorrer às universidades e a quem estuda de facto estas coisas.’ E11.

Por outro lado, há quem veja a universidade como sendo uma realidade demasiado distante da realidade das escolas e, portanto, desconhece-a, independentemente do trabalho desenvolvido pelos investigadores:

‘Não me parece que as universidades e a generalidade dos investigadores conheçam a realidade do que é uma escola. Porque não basta apenas dizer que falam com professores, não é? (...). Isto é importante, mas não chega, é preciso estar lá. (...). Uma coisa é ouvir o que eu tenho para dizer, outra coisa é viver. São coisas completamente diferentes. (...). Um

professor universitário, ou académico, ou investigador tem de estar na escola, sob pena de poder estar a dizer coisas que, do ponto de vista teórico, são muito bonitas, mas que depois... Se calhar há outro país que é tão bonito como o Diário da República que é o país da investigação académica em Ciências da Educação onde se teoriza sobre os meninos e sobre isto e sobre aquilo! “Mas oiça lá, há quanto tempo é que você não entra numa escola? Alguma vez deu aulas ao primeiro ciclo ou ao segundo ciclo? Terceiro ciclo ou secundário? Alguma vez viveu de facto ali?”. E12.

Este participante assume uma postura muito crítica em relação aos resultados da investigação levada a cabo pelas universidades e considera que, mesmo quando parecem relevantes em termos teóricos, na prática são ineficazes, pois os investigadores teorizam sobre um contexto que desconhecem.

Nesta perspetiva, o mesmo participante considera que a lógica do amigo crítico é um embuste, pois, por um lado, subentende um interesse económico e profissional e, por outro lado, a crítica, positiva ou negativa, só é uma mais-valia quando construída a partir de algo que se conhece realmente:

‘Para mim, a palavra amigo tem de ter uma grande componente de desinteresse. Ora, na maioria dos casos, o amigo crítico está lá a ganhar o dele, não está de forma desinteressada, não é? Se não pagarem, ele não vai, ponto número um. Ponto número dois, eu só posso ser crítico daquilo que eu conheço, qualquer que seja o meu discurso, otimista ou pessimista. Quem é o amigo crítico? O amigo crítico é um indivíduo que conhece profundamente a lógica da escola, porque a sua vida tem sido passada lá, ainda que possa ganhar o dele. O amigo crítico não é um indivíduo que vai à escola uma vez por ano, que faz umas reuniões de vez em quando, que escreve umas coisas, que está preocupado com a sua carreira universitária e com as suas publicações e a escola é apenas mais um meio para atingir isto. Isso aí não é amigo, nem é crítico, seja quem for! O amigo crítico deveria ter a honestidade intelectual de dizer: “Não, eu não alinho nisto. Eu não posso. Se vocês querem que eu vá lá dizer umas coisas, eu vou lá dizer umas coisas. Vou lá entretê-los durante uma tarde, mas enfim, não vou contribuir com coisa nenhuma”. Alguns fazem isso. Se eu quero ser amigo crítico, eu tenho de conhecer a realidade, não a realidade que me possam contar, mas a que eu possa viver porque pode ser, na maior parte das vezes, completamente diversa.’ E12.

Outra crítica apontada é a dimensão mercantil que a AA assumiu na atualidade, sendo essencialmente perspetivada como um negócio: *‘Eu tenho uma ideia que há por aí instituições que vendem autoavaliação. Cabe depois à escola olhar se vale a pena comprar ou não essa autoavaliação.*’ E11.

Definimos a **categoria «Colaboração»** como uma

Categoria que mostra a importância da implementação e consolidação de práticas colaborativas entre a escola e outras instituições de modo a permitir o desenvolvimento e otimização da autoavaliação feita internamente

Embora seja reconhecida a existência de alguma colaboração por parte das universidades, esta é considerada bastante insuficiente: *‘Outra coisa que poderia acontecer e que, às vezes acontece, são as instituições de ensino superior mostrarem-se mais colaborativas com a escola.’ E1.*

A falta de colaboração é igualmente apontada em relação à IGE, nomeadamente por parte dos avaliadores externos que incorporam as equipas inspetivas: *‘Acho que a IGE também devia pensar um pouco na seleção destes avaliadores externos e na sua eventual colaboração com as escolas.’ E4.*

A colaboração entre equipas internas e externas no processo de AA da escola é perspetivada como sendo positiva, pois ambas apresentam aspetos positivos para a concretização da avaliação de escola:

‘Era melhor ter a nossa equipa a trabalhar juntamente com outra externa. Ter as duas a colaborarem. É isso que eu acho porque a equipa interna está muito mais por dentro dos problemas e de toda a dinâmica da escola, e a externa é mais neutra, é mais imparcial e proativa.’ E10.

A última categoria referente ao domínio IV é a **categoria «Desconhecimento»** que definimos como:

Categoria que dá conta da falta de conhecimento da autoavaliação promovida por entidades/instituições externas à escola.

Alguns participantes reconhecem que não conhecem este tipo de AA promovida por entidades não pertencentes à escola: *‘Eu nem sabia que isso existia. Eu não sabia que isso era possível.’ E8; ‘É assim... Não tenho conhecimento desse tipo de experiência autoavaliativa.’ E11.*

Um dos participantes, apesar de já ter ouvido falar da AA realizada por entidades externas à escola, desconhece de que modo esta é concretizada, os procedimentos que implica, as atividades por ela desenvolvida, bem como se consegue substituir a EAA da escola: *‘Agora... Eu, por desconhecimento, não sei o leque de atividades desenvolvidas por estas comissões externas independentes da escola e se elas substituem eficientemente as equipas das escolas.’ E5.*

Concluída a análise de conteúdo, apresentamos no próximo capítulo as conclusões deste trabalho de investigação, bem como um conjunto de orientações estratégicas para otimizar o processo de (auto)avaliação da escola no sentido de melhorar a qualidade educativa.

PARTE III – DAS PERSPETIVAS E DISCURSOS DOS PROTAGONISTAS AOS CONTEÚDOS: CONTRIBUTOS PARA A EVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO

“Somos lo que hacemos, y sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos”

Galeano (1981, p. 17)

10. Conclusão: a avaliação de escola - espaço de tensões e compromissos

A escola reinventa-se constantemente através de novas experiências, projetos, parcerias, saberes e conhecimentos, o que lhe permite encontrar respostas para os desafios, inquietações e interrogações com que se depara no seu dia a dia e, deste modo, criar ou otimizar condições para o desenvolvimento de competências de natureza diversa essenciais à plena formação dos estudantes de hoje e dos cidadãos de amanhã. Como qualquer organização, as escolas atuais “(...) movimentam-se em ambientes mutáveis e exigem respostas rápidas, flexíveis e adaptadas a circunstâncias difíceis de prever” (Cerejido, 2012, p. 68).

O sucesso pessoal e profissional dos estudantes passa obrigatoriamente pela sua integração numa sociedade em permanente mudança. À escola compete prepará-los da melhor forma possível, nomeadamente através da promoção dos valores de solidariedade, liberdade, tolerância, partilha, trabalho e excelência, bem como da consolidação de aprendizagens baseadas nos princípios de iniciativa, responsabilidade, descoberta individual e coletiva, comunicação e participação a fim de poderem aprender a viver e crescer juntos e, igualmente, aprenderem a aprender juntos o que implica a formação de futuros cidadãos de “(...) um mundo mais justo e humanizado, aproximando em vez de opor, pacificando em vez de crispar, integrando sem eliminar minorias, gerindo a heterogeneidade social numa lógica progressista e positiva” (Gonçalves, 2008, p. 32).

A complexidade desta missão da escola é reforçada perante a constatação de que

“Nas comunidades, os membros criam as suas vidas com outras pessoas com intenções semelhantes. Tanto as organizações como as comunidades têm de lidar com questões de controlo. Mas em vez de confiar em medidas de controlo externas, as comunidades confiam mais em normas, propósitos, valores, socialização profissional, respeito pelos colegas e

interdependência natural. À medida que as ligações comunitárias se estabelecem nas escolas, transformam-se em substitutos de sistemas formais de supervisão, avaliações e desenvolvimento do quadro de funcionários” (Sergiovanni, 2004, p.77).

Face ao exposto, a AE, tanto em termos legais, como sociais, assumiu um estatuto onnipresente, quer na organização das instituições escolares, quer na otimização dos seus recursos humanos e materiais e percursos educativos. A sua ação é sentida em todos os domínios da vida escolar e tem, consequentemente, um impacto, direto ou indireto, pessoal e/ou profissional, na vida de todos os elementos pertencentes às escolas e respetivas comunidades educativas. Esta ação avaliativa assume, na atualidade, múltiplos contornos e ramifica-se em ações de natureza diversa que partilham o objetivo comum de melhorar a qualidade educativa da escola.

A investigação desenvolvida, conduziu-nos a dados que apontam para a existência de discursos antagónicos que expressam pontos de vista dificilmente compatibilizáveis e, por isso mesmo, geradores de tensões no seio da escola e no enfrentamento das questões da AE. Assim, o conjunto de propostas que avançamos resultam da conjugação de dois tipos de influências. Por um lado, a análise de discurso e os dados que ela produziu e a análise da legislação em vigor; por outro lado, a consulta e o estudo da literatura científica, muita dela, baseada em investigação realizada em Portugal e não só, onde se reflete aprofundadamente e se debatem vantagens para a melhoria da educação, resultantes de processos negociados e participados de avaliação.

Pretendemos, neste contexto, revisitar os objetivos específicos que delineamos no capítulo 5.

Para o **primeiro objetivo** – Identificar os pressupostos e procedimentos legais inerentes ao processo de AE – consideramos que analisamos a legislação que enquadra os processos de AA e avaliação externa, sublinhando os aspetos mais relevantes da mesma, como a missão e objetivos dos processos de AE, os seus procedimentos, participantes e instrumentos, entre outros.

Neste contexto, verificamos que, em termos de legislação, da qual destacamos a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro e o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de julho, estão contemplados, quer a articulação dialética entre a avaliação externa da responsabilidade da IGE e a AA realizada pelas escolas, quer os contornos que estes processos devem assumir na sua implementação prática, para produzirem uma efetiva melhoria em relação à qualidade educativa. Os sentidos, a eficácia e a qualidade do processo de AE resultam desta dinâmica.

A legislação analisada aponta, igualmente, para as vantagens ou, como menciona Thélot (1995) as utilidades externa e interna em se proceder a uma avaliação de escola, sendo a externa referente à transmissão de uma informação transparente e atualizada à sociedade em geral sobre os resultados, a qualidade, os custos e o funcionamento do sistema educativo, e a interna relativa à transmissão destas mesmas informações a todos os elementos que constituem as diversas comunidades educativas de modo a ajudá-los a refletir sobre a sua práxis a fim de repensar o que não está bem ou o que pode ser feito para melhorar a qualidade da escola e do serviço que ela presta ao país.

Constatamos, no entanto que, como refere Santos Guerra, “O facto de se accionarem processos de avaliação não pode ser entendido como sinónimo de melhoria das escolas. Com efeito, tal procedimento pode corresponder apenas a uma pretensão teórica” (Santos Guerra, 2003, p. 21).

Quanto ao **segundo objetivo** – Identificar as lógicas de ação dos elementos envolvidos no processo de AE – acreditamos que a nossa análise de conteúdo foi capaz de apresentar, descrever e salientar as várias lógicas de ação dinamizadas pelos múltiplos participantes nos processos de AE, bem como salientar as suas diferenças quando aplicadas num contexto escolar real.

Verificamos, assim, que na escola em estudo, no que diz respeito aos processos de AA e de avaliação externa promovida pela IGE convivem lógicas de colaboração, participação e reflexão, individual e coletiva, com lógicas baseadas no individualismo, na inércia e na negação/recusa de um trabalho pautado pelo pensamento crítico. Estas forças antagónicas originam obstáculos à consecução da melhoria de escola o que obriga à criação de um clima institucional favorável ao diálogo e à reflexão no sentido de se encontrar um equilíbrio essencial para caminhar em direção a qualidade educativa.

Relativamente ao **terceiro objetivo** – Identificar o modo como a AE é perspectivada por parte dos diferentes elementos da comunidade educativa em estudo – averiguamos diferentes visões, de natureza complementar ou antagónica, referentes a AE que coexistem na EBS X e sua comunidade educativa, composta por grupos de pessoas que constituem os diversos setores, departamentos, equipas, classes profissionais, estudantes e suas famílias, instituições públicas e privadas e autarquias.

Por um lado, a AE é vista como um processo positivo que pode ser benéfico para o gradual aperfeiçoamento do serviço prestado pela escola e da qualidade do mesmo. Assim sendo, é encarado com naturalidade e interesse, despoletando uma atitude reflexiva e proativa

em relação a todos os domínios avaliados. Por outro lado, este processo é perspectivado como um mecanismo de controlo e fiscalização que não oferece um real apoio às escolas e aos profissionais da educação, nem contribui, de forma concreta, para qualquer melhoria, seja ela a nível dos resultados dos alunos, do funcionamento dos vários serviços, das práticas pedagógicas ou ainda da gestão escolar propriamente dita.

No que diz respeito ao **quarto objetivo** – Identificar as finalidades da AEE e da AA, cruzamos as finalidades identificadas pelos participantes com as que estão presentes nos vários dispositivos legais analisados e verificamos assim que, globalmente, há um conhecimento das diversas finalidades subjacentes aos processos de AA e avaliação externa promovida pela IGE, bem como o reconhecimento da sua importância para a melhoria da escola.

Assim sendo, as principais finalidades dos processos de AE estipuladas na legislação analisada e referidas pelos participantes deste estudo são: a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; o desenvolvimento das políticas de educação e formação; a disponibilização e acessibilidade de informação acerca do funcionamento e da gestão do sistema educativo; a contextualização e interpretação dos resultados da avaliação; a promoção do sucesso educativo, de uma cultura de melhoria continuada da organização escolar e de uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; a motivação de todos os membros da comunidade educativa para a participação ativa no processo educativo; a credibilidade do desempenho das escolas; e, finalmente, a valorização do papel dos vários membros da comunidade educativa, sobretudo dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas.

No que se refere ao **quinto objetivo** – Identificar os contributos e os obstáculos da AEE e da AA, expusemos e comparamos todos os contributos/benefícios e obstáculos/fatores inibidores apontados pelos diversos participantes em relação à implementação e desenvolvimento destes processos avaliativos a nível da escola em estudo. Em relação aos principais contributos identificados, salientamos: a reflexão, individual e coletiva, sobre o desempenho da escola nos diversos domínios sujeitos à avaliação; a postura crítica em relação aos resultados obtidos nos processos de AE; a consciencialização dos problemas a resolver e dos pontos a melhorar na escola; a abertura para a inovação e o diálogo e ainda a vontade de aprender e melhorar de forma contínua e sustentada, tanto a nível pessoal, como a nível institucional.

Quanto aos obstáculos nomeados, sublinhamos os seguintes: o excesso de burocracia subjacente às diversas fases dos processos de avaliação; a dificuldade em lidar e gerir as relações interpessoais; a complexidade em analisar a intrincada realidade da escola e, por fim, a gestão temporal dos diferentes momentos, que, às vezes, é considerada muito curta, como no caso da duração das visitas das equipas inspetivas da IGE, e, noutros, demasiado demorada, como acontece na recolha e análise de dados por parte da EAA.

Para o **sexto objetivo** – Identificar as dinâmicas colaborativas promovidas pela AE, verificamos que a avaliação institucional propicia práticas colaborativas, tanto a nível interno, como externo, porém, estas assumem configurações diversas conforme a motivação, os interesses e o envolvimento dos diferentes agentes envolvidos na AE.

Constatamos que a AE realça a importância dos diferentes grupos e parceiros sociais que interagem dentro da escola, dando-lhes voz e participação ativa. Através da análise de conteúdo realizada, levantamos um conjunto de verbos que surgem ligados à colaboração, são eles: negociar, dialogar, cooperar, partilhar, pensar/refletir, organizar, reunir, inovar e aprender.

Estes verbos constituem a base de uma avaliação negociada, essencial ao crescimento de uma escola que quer aprender e mudar para melhorar e não apenas mudar por mudar sem qualquer convicção sobre os benefícios que esta mudança possa trazer para a escola ou para a educação.

Na perspetiva de Delors (2005), a educação do século XXI só encontrará o seu verdadeiro préstimo se tiver como base os quatro pilares fundamentais da aprendizagem, que funcionarão como bússola norteadora no complexo mundo atual: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos*. Em linhas gerais, os três primeiros pilares dizem respeito ao próprio indivíduo e ao seu desenvolvimento pessoal e o quarto faz referência ao âmbito social.

Chegamos, assim, ao **sétimo e último objetivo** – Propor estratégias de desenvolvimento de práticas (auto)avaliativas promotoras da qualidade educativa. Ao longo do nosso estudo, encontramos uma série de fragilidades inerentes à implementação e consolidação dos processos de AA e AEE, a saber:

- informação insuficiente no que se refere aos processos de AE;
- desconhecimento dos benefícios da AA e da AEE para a melhoria da escola e melhoria da qualidade educativa;
- falta de colaboração da escola e/ou dos que compõem a comunidade educativa;
- divulgação deficitária dos dados e/ou resultados dos processos de AA e AEE;

- limitação ao nível da autonomia da escola;
- falta de continuidade a nível dos ciclos avaliativos implementados;
- existência de pressões e interesses externos à escola.

Delimitámos quatro eixos, que remetem para os diferentes agentes envolvidos na avaliação de escola, onde verificamos a ocorrência destas fragilidades, são eles:

- a – Eixo Escola;
- b – Eixo Família;
- c – Eixo Política;
- d – Eixo Inspeção.

Verificamos igualmente que estas fragilidades surgem ou isoladamente ou trespassam diversos eixos em simultâneo. Por conseguinte, no sentido de minimizar o seu impacto negativo ou restritivo ou anulá-las de vez, definimos, no quadro 27, as seguintes propostas de intervenção para cada um dos eixos anteriormente referidos.

Quadro 27 – Propostas de intervenção

EIXOS	PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO
EIXO ESCOLA	1 – Informar/Explicar o funcionamento dos processos de avaliação de escola a realizar; 2 – Explicitar as vantagens dos processos de autoavaliação e avaliação externa para o desenvolvimento profissional e institucional e a melhoria educativa; 3 – Fomentar a colaboração entre pares; 4 – Mobilizar a família para participar nas diversas fases do processo de AA.
EIXO FAMÍLIA	5 – Divulgar e debater os dados e resultados obtidos nos processos de AA e AEE.
EIXO INSPEÇÃO	6 – Desmistificar o papel dos avaliadores/inspetores a nível da AE.
EIXO POLÍTICA	7 – Estabilizar os pressupostos legais e regulamentares do processo de AA; 8 – Afastar influências/pressões políticas que podem criar inibições e afetar a implementação e otimização do processo de AA.

No que se refere à **intervenção 1** – Informar/Explicar o funcionamento dos processos de avaliação de escola a realizar, e tendo em conta que os participantes referiram desconhecer grande parte do trabalho desenvolvido pela EAA e apontaram igualmente a falta de

comunicação entre a EAA e o resto da comunidade educativa, designadamente em relação aos procedimentos adotados por esta, propomos:

↘ Promover reuniões de departamento com a EAA sempre que um novo procedimento seja implementado ou que surja algo de novo ou relevante em termos de AEE;

↘ Propor uma hora de atendimento onde um dos elementos da EAA esteja disponível para transmitir informações gerais, sobre a AE, ou específica, sobre o processo de autoregulação da escola, bem como explicar os múltiplos aspetos que compõem a AE e tirar dúvidas.

Estas propostas pretendem responder às críticas relativamente à falta de conhecimento de alguns professores acerca dos processos relacionados com a AE, designadamente as pessoas envolvidas, os processos em curso, atividades a desenvolver, partilha entre outros.

Quanto à **intervenção 2** – Explicitar as vantagens dos processos de AA e AEE para o desenvolvimento profissional e institucional e a melhoria educativa, e considerando que uma parte significativa dos participantes referiram não possuir formação específica na área da AE nem conhecimentos aprofundados quanto à relevância dos processos de avaliação na melhoria da escola, sugerimos:

↘ Promover, a nível de escola, uma ação de formação sobre a AE ou sessões geridas por um perito na área convidado para o efeito;

↘ Apresentar, à comunidade educativa, resultados positivos concretos obtidos, a nível nacional, noutras escolas a fim de os debater e concluir acerca da utilidade e relevância da AA e AEE.

Estas sugestões podem ser realizadas em colaboração com o Centro de Formação a que a escola está associada.

Relativamente à **intervenção 3** – Fomentar a colaboração entre pares, atendendo ao facto da falta de colaboração e cooperação, no seio da comunidade educativa, serem consideradas pelos participantes como um sério obstáculo, quer à implementação de processos de avaliação, quer à negociação de estratégias, atividades, recomendamos a necessidade de:

↘ Reforçar a partilha de experiências e boas práticas como forma de estimular o conhecimento coletivo;

↘ Preparar e planear em conjunto todo o tipo de ações e trabalhos que permitem a troca e aquisição de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências.

Estas propostas beneficiarão se forem integradas na sugestão acima apresentada relativa à intervenção dois.

No que concerne a **intervenção 4** – Divulgar e debater os dados e resultados obtidos nos processos de AA e AEE, e tendo em conta que este aspeto é sublinhado pelos participantes como sendo essencial para um maior envolvimento da comunidade educativa na avaliação interna e externa da escola, propomos:

- Desenhar e implementar um plano de comunicação interna;
- Produzir de forma mais sistemática informação relevante e fiável relativa aos dados recolhidos pela EAA e aos resultados conseguidos pela escola, tanto a nível local, como nacional.

No que se refere à **intervenção 5** – Mobilizar a família para participar nas diversas fases do processo de AA, e considerando que os participantes reconhecem que, dificilmente, uma melhoria sustentada será alcançada se não houver um efetivo compromisso das famílias e que muitos pais e encarregados de educação consideram a AE um processo demasiado intrincado e confuso, sugerimos:

- Consolidar os laços escola/famílias através da promoção de convívios informais ou de atividades lúdicas/culturais que as aproximem e consolidem a sua relação.
- Definir claramente os contornos e objetivos da AE e simplificar determinados procedimentos a nível dos processos de avaliação institucional de modo a que estes sejam mais acessíveis a todas as famílias.

As propostas referentes as intervenções 4 e 5 não pretendem apenas comunicar dados, mas antes integrar os processos de AA, enriquecendo-a e complexificando-a. Fluidificar a comunicação dentro da escola e da escola com a sua envolvência é ao mesmo tempo um modo de reforçar os processos de conhecimento e reflexão sobre a escola, sendo estes indissociáveis do processo de AA.

No que diz respeito à **intervenção 6** – Desmistificar o papel dos avaliadores/inspetores a nível da AE, e tendo em conta que muitos participantes exprimiram desconfiança e/ou desconforto em relação à figura do inspetor e as funções que desempenha, sugerimos que haja uma aposta em:

- Divulgar/Reforçar as funções desempenhadas pelos avaliadores externos na atualidade;

↘ Sensibilizar as pessoas para a importância das suas opiniões e o direito de as exprimir livremente, sem constrangimentos, tanto no quotidiano, como aquando da visita da Inspeção.

Estas propostas podem ser postas em prática com a colaboração do Centro de Formação e da própria IGE.

Quanto à **intervenção 7** – Estabilizar os pressupostos legais e regulamentares do processo de AA, e considerando que vários participantes criticaram a falta de continuidade dos processos de avaliação encetados, tanto pelo ME, como pela EAA, considerando que isto os torna ineficazes, propomos que a escola pode:

↘ Dar continuidade a projetos e ações que consolidam uma cultura de avaliação dentro da escola;

↘ Desenvolver estruturas de suporte/apoio à atividade autoavaliativa de modo a que ela seja pensada a médio e longo prazo.

Estas propostas realçam a necessidade de estabelecer uma complementaridade entre um processo que é delimitado no tempo (AEE) e um outro que é desenvolvido num tempo contínuo (AA).

Relativamente à **intervenção 8** – Afastar influências/pressões políticas que podem criar inibições e afetar a implementação e otimização do processo de AA, e perante a consciência por parte de um conjunto de participantes da existência de forças e lógicas de interesse políticas, quer locais/regionais, quer nacionais, recomendamos que a escola procure:

↘ Estabelecer parcerias e protocolos com uma diversidade de entidades e instituições, quer públicas, quer particulares que permitam consolidar atividades diversificadas de cariz pedagógico e/ou formativo;

↘ Assegurar a autonomia da escola, nomeadamente nos documentos essenciais à estruturação da sua identidade enquanto organização.

Estas propostas têm por fundamento evitar a ostracização da escola e aproximá-la da vida real ao mesmo tempo que lhe permitem reforçar a sua identidade própria.

Apesar da crescente e onnipresente presença da AE nas múltiplas áreas ligadas à educação, tanto na agenda e debates políticos, como na investigação e discussão científicas, consideramos importante continuar a investigar esta temática a fim de clarificar a panóplia de facetas que a reveste, bem como consolidar uma opinião pública esclarecida capaz de uma reflexão crítica, responsável e partilhada sobre as diferentes maneiras de pensar e fazer a

educação e, deste modo, estimular uma efetiva vontade política de participação democrática (Nóvoa, 2002).

Tendo em conta a atualidade, pertinência e significativo interesse suscitado pela AE a nível nacional e internacional, a sua escolha como tema na nossa investigação esteve, portanto, subjacente à consciência da necessidade de aprofundar conhecimentos e fundamentá-los cientificamente, nomeadamente a nível dos processos que desenvolve na prática, pois “(...) é mais importante saber onde se quer ir que pôr-se a caminho sem rumo. É mais importante saber para onde se caminha que acelerar o passo em direcção a nenhures” (Santos Guerra, 2003, p. 19).

Por último, julgamos que o estudo, que damos agora por concluído, permitiu-nos concretizar uma trajetória por vezes difícil, mas sempre enriquecedora em termos de aprendizagem onde podemos encontrar pontos de reflexão relevantes relativamente a questões de suma importância no panorama da educação, constituindo assim um ponto de partida para a concretização de outros estudos no futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A. (2014). Mudanças no Estado-avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, 18, (53), 267-280.
- Afonso, A. (2010a). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: Apontamentos de uma experiência. In *Estudos em Avaliação Educacional*, 21 (46), 343-362.
- Afonso, A. (2010b). Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa. Breve diacronia. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 26 (1), 13-30.
- Afonso, A. (2008). Para uma crítica da avaliocracia. *OPS! Revista de Opinião Socialista*, Lisboa, 2, 14-16.
- Afonso, A. (2002). Políticas educativas e avaliação das escolas: Por uma prática de avaliação menos regulatória. In J. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Avaliação de organizações educativas* (pp. 31-37). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A. (2006). Os exames não promoverão nunca a melhoria da qualidade da educação escolar? (R. Costa, Entrevistador). Portugal. *Jornal A Página da Educação*. Consultado em 18 de dezembro de 2011, disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=158&doc=11684&mid=2>
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2000). Autonomia, avaliação e gestão estratégica das escolas públicas. In J. Costa, A. Mendes & A. Ventura, *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Afonso, A., & Estevão, C. (1992). A avaliação do contexto organizacional da empresa e da escola. In *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 81-103.

- Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). A qualidade em contexto de creche: Situação na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.
- Alaiz, V. (2007). Auto-avaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, 301, 1-4.
- Alaiz, V., Góis, E., & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e novas racionalidades* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 11-25). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1997). Prefácio. In I. Sá-Chaves, (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 8 e 9). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alves, R. (2004). *Gaiolas ou asas. A arte do voo ou a busca da alegria de aprender*. Porto: Edições ASA.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Amaral, S. (2002). *Dinâmica demográfica e escolaridade obrigatória. O caso particular da região de Beja na transição do milénio*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – ISCTE.
- Apple, M. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Azevedo, J. (2007). Avaliação externa das escolas em Portugal. In Presidência Portuguesa da União Europeia. *Conferência: As escolas face a novos desafios*. Lisboa: Presidência Portuguesa da União Europeia.
- Ball, S. (2002). Reformar as escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, (2), 3-23.
- Baptista, M., & Campos, D. (2007). *Metodologias de pesquisa em ciências. Análises quantitativa e qualitativa*. Rio de Janeiro: LTC.
- Barata, J. (1992). Sociedade da informação. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, 1, 29-40.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Ágora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4.^a ed.). Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C., Bidarra, M., & Vaz-Rebelo, M. (2011). Avaliação externa de escolas: Do quadro de referência aos resultados e tendências de um processo em curso. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 81-94.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto. In R. Canário (Org.). *Inovação e projecto educativo de escola* (pp. 17-55). Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1991). Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: Sentido de uma evolução. *Revista Inovação*, 4 (2-3), 55-86.

- Barroso, J., & Viseu, S. (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In J. Barroso & S. Viseu (Orgs.), *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores* (pp. 129-162). Lisboa: Educa e Unidade de I & D de Ciências da Educação.
- Bauman, Z. (2000a). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bauman, Z. (2000b). *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Benavente, A. (2004). O pacto educativo para o futuro: Um instrumento estratégico para o desenvolvimento educativo em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34, 69-108.
- Bernard-Griffiths, S. (1998). *Difficulté d'être et mal du siècle dans les correspondances et journaux intimes de la première moitié du XIXe siècle*. Clermont-Ferrant: Centre de recherches révolutionnaires et romantiques de l'Université Blaise-Pascal.
- Bernstein, B. (1982). Aspectos das relações entre a escola e a produção. In *Sociologia da Educação - I Antologia. Funções da escola e reprodução social*, (pp. 275-302). Lisboa: Livros Horizonte.
- Berry, L., Zeithaml, V., & Parasuraman, A. (1990). Five imperatives for improving service quality. *Sloan Management Review*, 1990, 31, (4), 29-38.
- Bettencourt, A., & Sousa, M. (2000). O conceito de ensino básico e as práticas de integração educativa. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: Construção "ecológica" da acção educativa*, (pp. 13-43). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bigheto, A. (2010). Educação e reencarnação em Platão. In D. Incontri (Org.), *Educação e espiritualidade - Interfaces e perspectivas* (pp. 282-286). Bragança Paulista: Editora Comenius.

- Binet, A., & Simon, T. (1973). *The development of intelligence in children* (2nd ed.). New York: Arno Press.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Blau, P. (1977). On the Nature of Organizations. *American Journal of Sociology*, 82 (5), pp. 1130-1132. Consultado em 12 de agosto de 2012, disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2777829>
- Blázquez, N. (1986). Deontología de la educación. In *Revista Española de Pedagogía*, 174 (1), 483-500.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *A investigação qualitativa em educação* (12.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos*. Vila Nova de Gaia: Edição Fundação Manuel Leão.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gestão em Ação*, Salvador, 9, (1), 37-60.
- Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. In R. Canário, *Formação e situações de trabalho* (2.^a ed., pp. 79-100). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2000). O lugar da escola na política curricular actual. Para além da reestruturação e da descentralização. In J. Sarmiento, *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp. 157-190). Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1997). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político. In D. Reynolds et al. (Org.),

- Las escuelas eficaces. Claves para mejorar le enseñanza* (pp. 17-35). Madrid: Santillana.
- Bondioli, A. (2004). *O projecto pedagógico da creche e a sua avaliação: A qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados.
- Bourdieu, P. (2006). *As estruturas da economia*. Porto: Campo das Letras.
- Bourdieu, P. (1982). *Reprodução cultural e reprodução social*. In *Sociologia da Educação - I Antologia. Funções da escola e reprodução social*, (pp. 327-368). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique, précédé de trois études d'ethnologie Labyle*. Genève: Droz.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon (Series Ed.) & R. M. Lerner (vol. Ed.). *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, (5th ed., vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Browne, B. (2011). *The I Ching or Book of Changes. Use the wisdom of the Chinese sages for success and good fortune*. London: PIATKUS.
- Canário, B. (1995). Partenariado local e mudança educativa. *Inovação*, 8, 151-166, Lisboa.
- Canário, R. (2003). *Formação e situações de trabalho* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento* (1.^a ed.) Porto: Porto Editora.

- Carneiro, R. (2007). Audição pública de 20 de setembro de 2006. In Conselho Nacional de Educação. *Audições públicas no debate nacional sobre educação* (pp. 121-128). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carneiro, R. (2005). Educação e comunidades humanas revivificadas - Uma visão da escola socializadora no novo século. In J. Delors (Coord.), *Educação - Um tesouro a descobrir* (9.ª ed., pp. 193-195). Porto: Edições ASA.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1991). *Becoming Critical* (5th ed.). Great Britain: The Falmer Press.
- Carvalho, L. (2004). *Avaliação da aprendizagem em ensino clínico no curso da licenciatura em enfermagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carvalho, M. (2007). Multi-racionalidades em contexto educativo. As decisões dos actores numa escola secundária. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da UTAD para obtenção do grau de doutor. Vila Real: UTAD.
- Castanheira, P. (2010). Liderança e a gestão das escolas em Portugal: o quotidiano do presidente do conselho executivo. *Tese apresentada à Universidade de Aveiro para obtenção de grau de doutor*, Aveiro.
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G., & Nóvoa, A. (1993). A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno (programa JADE). In A. Estrela e A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. (1.ª ed., pp. 115-156). Porto: Porto Editora.
- Cerejido, I. (2013). *Desmotivados = Improdutivos. As verdadeiras razões da falta de produtividade*. Lisboa: Sinais de Fogo.

- Chioca, S., & Martins, N. (2004). Comunidade de aprendizagem investigativa: Um novo paradigma para a educação. *Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG*, 4, (1), 89-92.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à teoria geral da administração: Uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7ª ed., revisitada e atualizada). Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Clímaco, C. (2007). Na Esteira da Avaliação Externa das Escolas: Organizar e saber usar o feedback. *Correio da Educação*, 1 (315).
- Clímaco, C. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta. Consultado em 22 de maio de 2014, disponível em: http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?pid=S164544642008000200007&script=sci_arttext
- Clímaco, C. (1992). *Monitorização e práticas da avaliação das escolas*. Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- Clímaco, C. (1991). Os indicadores de desempenho de escola na gestão e avaliação da qualidade educativa. *Inovação*, 4 (2-3), 87-125.
- Coelho, I., Sarrico, C., & Rosa, M. (abril de 2008). Avaliação de escolas em Portugal: que futuro? *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, 7, (2), 56-67. Consultado em 10 de setembro de 2014, disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n2/v7n2a07.pdf>.
- Collier, P. (2008). Performativity, management and governance. In J. Hartley, C. Donaldson, C. Skelcher, & M. Wallace, *Managing to improve public services* (pp. 46-64). Edinburgh: Cambridge University Press.
- Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 111-128.

- Correia, J. (2005). Contributos para a construção de ‘narrativas educativas’ de esquerda. *Perspectiva*, 23, (2), 407-426.
- Correia, J., & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2013). Organização e gestão do trabalho pedagógico. Perspetivas, questões, desafios e respostas. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto: LIVPSIC.
- Costa, C. (2003). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Costa, J. (2003). Avaliação e cidadania na construção de uma escola cidadã. In J. Ferreira e C. Estêvão (Orgs). *A construção de uma escola cidadã: Público e privado em educação*, (pp. 151-152), Braga: Externato Infante D. Henrique.
- Costa, C., & Ventura, A. (2005). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Costa, J., Sousa, L., & Neto-Mendes, A. (2000). Gestão pedagógica e lideranças intermédias na escola: estudo de caso TEIP do Esteiro. In *Territórios educativos de intervenção prioritária: construção “ecológica” da acção educativa*, (pp. 83-104). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., & Chaves J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 221-243.
- Creemers, B., & Hoebe, T. (1998). Capacity for change and adaptation of schools: The case of effective school improvement. In W. Hoebe, *Effective School Improvement: State*

- of the Art Contribution to a Discussion* (pp. 29-58). Groningen: Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & the ESI team (s. d.). *Effective School Improvement - Ingredients for Success. The Results of an International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. Consultado em 12 de julho 2015, disponível em https://www.rug.nl/staff/b.p.m.creemers/effective_school_improvement_ingredients_for_success.pdf
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto* (2.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluation of educacional and social programs*. San Francisco: Jossey- Bass Publishers.
- Crosby, P. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York: A Mentor Book/New American Library.
- Cruz, M. (1997). A formação para a cidadania e as instituições da sociedade civil. *Brotéria*, 145 (2/3), 195-202.
- Cunha, P. (1995). Para uma deontologia da profissão docente. I - Paradigmas e problemas. *Brotéria* I, 140, 39-52.
- Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional. Um quadro de referência para a docência*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Standford: National Staff Development Council and The School Redesign Network at Stanford University.

- De Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais* (5.^a ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves Editores.
- Delors, J., Mufti, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W. et al. (2005). *Educação: um tesouro a descobrir* (9.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Deming, W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- Dewey, J. (1967). *L'école et l'enfant*. Neuchatel: Delchaux et Niestlé.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot; W., & Maassen Van Den Brink, H. (2013). *A Critical Review of the Literature on School Dropout*. TIER.
- Diagne, S. (1995). Pour une éducation philosophique au pluralisme. *Reunião Internacional sobre o tema "Philosophie et démocratie dans le monde"*. Paris: UNESCO.
- Dias, N., & Melão, N. (2009) Avaliação e qualidade: Dois conceitos indissociáveis na gestão escolar, *Tékhnē - Revista de Estudos Politécnicos*, VII, (12), 193-214.
- Dias Sobrinho, J. (2004). Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação & Sociedade*, 25, (88), 703-724.
- Dias Sobrinho, J. (1996) Avaliação institucional: Marcos teóricos e políticos. In *Revista Avaliação*, vol. 1, n.º 1, pp. 15-24.
- Díaz, A. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Dourado, L., & Oliveira, J. (maio/agosto, 2009). A qualidade da educação: Perspetivas e desafios. *Cadernos Cedes*, 29, (78), 201-216.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: RES Editores.

- Eco, U. (1998). *Como se faz uma tese em Ciências Humanas* (7.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Edmonds, R. (1979). Effective school for the urban poor. *Educational Leadership*, 37 (1), 15-27.
- Enguita, M. (2001). *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Estêvão, C. (2000). Repensar a autonomia das escolas à luz de uma cartografia da justiça. *Revista InFormação*, 8, (1), 35-50.
- Esteve, J. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. (2.^a ed., pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, A., & Nóvoa, A. (1993). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Revista Colóquio e Sociedade*, 4, 185-210.
- Feigenbaum, A. (2005). *Total quality control* (4th ed). New York: McGraw-Hill.
- Fernandes, D. (2013). A avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões, críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio*, Rio de Janeiro, 21, (78), 11-34.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Feynman, R. (2001). *O significado de tudo*. Portugal: Editora Gradiva.

- Figari, G. (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. (pp. 115-156). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, C., & Eunice G. (1995). *A avaliação da escola como estratégia de desenvolvimento da organização escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Fleury, H., & Magnabosco, M. (2005). *Intervenções grupais na educação*. São Paulo: Editora Ágora.
- Fonseca, A. (1997). Educar para o trabalho. Qual o papel da escola? In M. Patrício, *A escola cultural e os valores* (pp. 505-511). Porto: Porto Editora.
- Foody, W. (1996). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J. (1999). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. In J. Formosinho, A. Fernandes, M. Sarmiento, & F. Ferreira (Org.), *Comunidades educativas. Novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.
- Formosinho, J. (1988). Organizar a escola para o insucesso educativo. In Comissão do Regime do Sistema Educativo, *Medidas que promovam o sucesso educativo* (pp. 107-136). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP).
- Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Fortin, M.-F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- França, A. (2012). *A consciência bioética e o cuidar*. Coimbra: Formasau.
- Freire, P. (2011). *Educação como prática da liberdade* (34.^a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz da Terra.
- Freire, P. (1977). *A mensagem de Paulo Freire: Teoria e prática da libertação*. Porto: Nova Crítica.
- Freitas, A., & Afonso, A. (1999). *Práticas de organização e gestão das escolas no contexto da elaboração do regulamento interno*. Porto: ASA.
- Freitas, L. (2005). Qualidade negociada: Avaliação e contra-regulação na escola pública. *Revista Sociedade e Educação*, 26 (92), 911-933.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (3.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. UK: Open University Press.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educator*, 27, 31-85.
- Gal, R. (2004). *História da Educação* (5.^a ed). Lisboa: Veja Editora.
- Galeano, E. (1981). *Voces de nuestro tiempo*. Costa Rica: Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA.
- Galton, M., & MacBeath, J. (2008). *Teachers under pressure*. London: Sage Publications.
- Galvão, T. (1996). *A educação como processo de libertação*. Pelotas: Brasil. EDUCAT.
- Gamelas, A. (2003). *Contributos para o estudo da ecologia de contextos pré-escolares inclusivos*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

- Garvin, D. (1987). *Competing on the eight dimensions of quality*. Harvard Business Review. From the November 1987 issue. Consultado em 5 de março 2014, disponível em: [https:// hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality](https://hbr.org/1987/11/competing-on-the-eight-dimensions-of-quality)
- Gergen, K. (1992). *The saturated self*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- Gil, J. (2009). *Em busca da modernidade - O desnorte*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gil, J. (2008). *Portugal, hoje. O medo de existir* (12.^a ed.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Gimeno, S. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Glasser, W. (1998). *The quality school: managing students without coercion* (3rd ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Gomes, A. (2007). A formação contínua de professores no âmbito da educação ambiental: seus reflexos na prática educativa. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Portucalense: Porto.
- Gomes, P. (2004). A evolução do conceito de qualidade: dos bens manufacturados aos serviços de informação. *Cadernos BAD*, 2. Consultado em 22 de janeiro de 2013, disponível em: <http://eprints.rclis.org/10401/1/GomesBAD.pdf>.
- Gómez, Á. (2002). Enseñanza para la comprensión. In G. Sacristán, & Á. Gómez (Org.), *Comprender y transformar la enseñanza* (11.^a ed., pp. 78-107). Madrid: Ediciones Morata.
- Gomez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.

- Gonçalves, Ó., & Ferreira-Alves, J. (1995). Desafios do professor numa escola pós-moderna: A construção narrativa da existência. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 137-151.
- Gonçalves, P. (2008). *Problemas de liberdade educativa em contexto neoliberal*. Porto: Edições Ecopy.
- González, J. (2002). *Educação e diversidade. Bases didáticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed.
- González, J. (1997). Dialectica socio-cultural y educacion en los valores. In M. F. Patrício (Org.). *A escola cultural e os valores* (pp. 491-503). Porto: Porto Editora.
- Grácio, R. (1973). *Os professores e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Grilo, E. (2007). Audição pública de 20 de setembro de 2006. In Conselho Nacional de Educação. *Audições públicas no debate nacional sobre educação* (pp. 111-119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publishing.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principia.
- Guinote, P. (4 de setembro de 2014). Consultado em 14 de fevereiro 2015, disponível em Público: <http://www.publicopt/sociedade/noticia/a-perversao-da-liberdade-1668504>
- Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action: Reason and the rationalization of society*, vol. 1. Boston: Beacon Press.
- Hall, S. (2010). *A identidade cultural na pós-modernidade* (11.^a ed.). Rio de Janeiro: D.P.& A. Editora.

- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A., & Fullan M. (2008). *Change wars*. Bloomington, USA: Solution Tree.
- Harvey, J. (1998). Service quality: A tutorial. *Journal of Operations Management*, 16, 583-597.
- Herman, J. (1988). *Les langages de la sociologie* (2.^e ed.). Paris: PUF.
- Hernandes, M., Cruz, S., & Falcão, D. (2000). Combinando o balanced scorecard com a gestão do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 1, (12), 1-9.
- Hoeben, T. (1998). *Effective school improvement: State of the art / Contribution to a discussion*. Groningen: GION, Institute for Educational Research, University of Groningen.
- Hoy, C., Bayne-Jardine, C., & Wood, M. (2000). *Improving quality in education*. London: Falmer Press.
- Juran, J. (2010). *Quality control handbook* (6th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Juran, J. (2005). *Critical evaluation in business and management*. New York: Routledge.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego. Para uma sociologia do indivíduo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kemmis, S. (1986). Seven principles for programme evaluation in curriculum. In E. House, *New directions in educational evaluation* (pp. 117-142). London: The Falmer Press.
- Kleinman, S., Stenross, B., & MacMahon, M. (1994). Privileging fieldwork over interviews: Consequences for identity and practise. *Symbolic Interaction*, 17 (1), 37-50.
- Kundera, M. (1995). *Lentidão*. Porto: Edições ASA.

- Ladriere, J. (1997). *L'éthique dans l'univers de la rationalité*. Canada: Artel.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Laville, C., & Dionne, J. (2008). *A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Lemos, V. (2014). A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas da educação em Portugal: O Projecto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão. *Instituto Universitário de Lisboa (CIES)*. Lisboa, Portugal. CIES e-working paper n.º 174/2014. Consultado em 2 setembro 2014, disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt>
- Lesne, M. (1984). *Lire les pratiques de formation d'adultes*. Paris: Edilig.
- Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, J. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (2011). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, 21, (38), 13-27.
- Lima, L. (2010). Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 12, 63-72. Consultado em 11 de dezembro de 2012, disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Lima, L. (2002). Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da escola. In L. Lima, & A. Afonso (Orgs.), *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo* (pp. 17-32). Porto: Edições Afrontamento.

- Lima, L., Estêvão, C., Silva, E., Torres, L., & Sá, V. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, N. (2011). Psicodrama, inclusão e singularidade. In J. Motta & L. Alves (Org.), *Psicodrama: Ciência e arte* (pp. 37-45). São Paulo: Ágora.
- Lopes, A., & Baioa, P. (2011). O impacto da liderança partilhada no desempenho organizacional percebido. *Gestão e Desenvolvimento*, 19, 7-36.
- Luckesi, C. (2000). *Revista Pátio*. Consultado em 15 de setembro de 2011, disponível em: Portal Eteot: <http://www.artmed.com.br/patioonline/patio.htm?PHPSESSID=47c842e39090dec902020db09b210123>
- Maalouf, A. (1998). *Identidades assassinas*. Lisboa: Difel.
- MacBeath, J., Meuret, D., Schratz, M., & Jakobsen, L. (2005). *A história de Serena. Viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Edições ASA.
- MacBeath, J. (2004). Putting the self back into self-evaluation. In *Improving Schools*, 7 (1), 87-91.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge.
- Magalhães, A., & Stoer, S. (2002). *A escola para todos e a excelência académica*. Maia: Profedições.
- Mahoney, M. (1991). *Human change processes*. New York: Basic Books.
- Marcelo, G. (2013). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

- Marino, M. (2005). Currículo básico na actualidade para os cursos de formação em psicodrama. In H. Fleury, & M. Magnabosco, *Intervenções grupais na educação* (vol. 4, pp. 17-47). São Paulo: Ágora.
- Marmoz, L. (1993). O professor e os seus espelhos. In M. Tavares Emídio (Coord.), *Colóquio Educação e Sociedade*, (pp. 13-41). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, G. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, G. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Editorial Fragmentos, Lda.
- Marques, C., & Simões, H. (1997). Maturidade pessoal, dimensões da competência e desempenho profissional. In I. Sá-Chaves (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* (pp. 37-54). Porto: Porto Editora.
- Matos, M. (2009). *Entre a vida e a escola. Um tempo para pensar a tensão da relação*. Porto: CIIIE/Livpsic.
- Menezes, E., & Santos, T. (2001). Verbete Declaração de Salamanca. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. Consultado em 12 de janeiro 2016, disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>
- Mendes, J. (2005). *Perguntar e observar não basta, é preciso analisar: algumas reflexões metodológicas*. Consultado em 15 de setembro, de 2010, disponível em Centro de Estudos Sociais: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/194/194.pdf>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Mill, J. (1989). *Autobiography*. London: Penguin Books.
- Miller, R. (1997). *What are schools for? Holistic education in American culture* (3rd ed.). Brandon, Vermont: Holistic Education Press.

- Miranda, M. (1998). *Uma escola responsável?* Porto: Edições ASA.
- Miranda, S. de (1978). Portugal & OCDE. Expansão económica e planificação educativa. *Vértice*, XXXIV, pp. 317-333.
- Mónica, M. (2014). *A sala de aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Montadon, C., & Perrenoud, P. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível. Para uma análise sociológica das interações entre a família e a escola*. Oeiras: Celta Editora.
- Moreno, J. (1999). *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Campinas: Editora Livro Pleno.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (3.^a ed.). São Paulo: UNESCO / Cortez Editora.
- Morse, J. (2007). *Aspectos essenciais de metodologia de investigação qualitativa*. Coimbra: Formasau.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Sommerset: Open Books.
- Mottier Lopez, L. (2009). L'évaluation en éducation: Des tensions aux controverses. In L. Mottier Lopez, & M. Crahay (Ed.), *Evaluations en tension: Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes* (pp. 7-25). Bruxelles: De Boeck.
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F., Barrio, R., Brioso, M., Hernández, M., & Pérez-Albo, M. (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 68-84.

- Murillo, F. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE – Revista Eletrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2). Consultado em 16 de março de 2012, disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110206>
- Nevo, D. (1986). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature. In E. House, *New directions in educational evaluation* (pp. 15-29). London: The Falmer Press.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Porto: Edições Asa.
- Nóvoa, A. (2002). Ways of thinking about education in Europe. In A. Nóvoa, & M. Lawn (Orgs.), *Fabricating Europe - The formation of an education space* (pp. 131-155). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nóvoa, A. (1995). Prefácio. In J. Barroso, *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960), Vol. I. (XVII-XXVII)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Nóvoa, A. (1992). As organizações escolares em análise. In A. Nóvoa, *As organizações escolares em análise* (pp. 1-43). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1989). *Os professores: Quem são? De onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL.
- Oliveira, M. (2000). *A gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- O'Shea, A. (1990). Planning and implementing school development. *Department of Education for Northern Ireland (DENI)*, pp. 15-19.

- Pacheco, J. (1991). A reforma do sistema educativo. Alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), 69-83.
- Pais, J. (2003). *Ganchos, tachos e biscates* (2.^a ed.). Porto: Ambar.
- Papadopoulos, G. (2005). Aprender para o século XXI. In J. Delors (Org.), *Educação para o século XXI* (pp. 19-34). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une ‘organisation apprenant’? De l’utopie à la réalité! *European Journal of Teacher Education*, 28 (2), 111-128.
- Pardal, L., Ventura, A., & Dias, C. (2003). *O ensino técnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, J., & Neves T. (30 de junho a 2 de julho de 2011). Rankings escolares: O público e o privado. *XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Guarda.
- Perrenoud P. (2004). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Perrenoud, P. (1999). Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente. *Espaço Pedagógico*, 6 (2), 105-121.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P., & Thurler, M. (2005). Coopération entre enseignants: La formation initiale doit-elle devancer les pratiques? *Recherche et Formation*, 49, 91-105.
- Pfeffer, J., & Salancik, G. (1978). *The external control of organizations: a resource dependence perspective*. New York: Harper and Row.

- Pinho, B. (2011). Reflexos da avaliação externa na organização escolar: um estudo num agrupamento de escolas do Baixo Alentejo. *Dissertação de mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pinto, F. (1966), *Da instrução pública à educação nacional*. Lisboa: Edições Panorama
- Pinto, M. (2008). Cultura organizacional: um contributo para a compreensão da cultura da escola. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade Portucalense.
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55 (3), 325-345.
- Polit, D., & Beck, C. (2011). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem. Avaliação de evidências para a prática da enfermagem* (7.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Polit, D., Beck, C., & Hungler, B. (2004). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação e utilização* (5^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Popkewitz, T. (2000). O Estado e a administração da liberdade nos finais do século XX: Descentralização e distinções Estado/Sociedade civil. In J. Sarmento, *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp. 11-66). Porto: Edições ASA.
- Popper, K. (1989). *Em busca de um mundo melhor*. Lisboa: Fragmentos.
- Proença, J. (2007). Audição pública de 13 de outubro de 2006. In Conselho Nacional de Educação. *Audições públicas no debate nacional sobre educação* (pp.167-176). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Punch, K. (1998). *Introduction to social research: Quantitative & qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Pureza, J. (2007). Audição pública de 20 de julho de 2006. In Conselho Nacional de Educação. *Audições Públicas no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 78-83). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 27-452.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, Y. (2002). *Educação integral: Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Ribeiro, I. (2010). Prática pedagógica e cidadania: uma interpretação crítica baseada na ideia de competência. *Tese apresentada à Universidade do Minho para obtenção de grau de doutor*, orientada por Teresa Sarmiento. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, J. (1999). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde* (3ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Ricoeur, P. (1992). *Soi-même comme un autre* (3ª ed.). Paris: Presses Universitaires de France.
- Rocha, A. (1999). *Avaliação de escolas*. Porto: Edições ASA.
- Rodrigues, M. (2007). A avaliação ao serviço da melhoria das escolas e dos resultados dos alunos. In Conselho Nacional da Educação. *Avaliação de Escolas – Modelos e processos: Actas/Seminário avaliação das escolas*. Lisboa: CNE.
- Rodrigues, P. (1993). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa (Orgs.), *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. (2005). Profissionalidade docente em análise especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre educação*, ano XI, 12, (13), 105-126.
- Rushdie, S. (2002). *The Tanner lectures on human values*. Yale: Yale University.

- Sá, V. (2009). A (auto) avaliação das escolas: "virtudes" e "efeitos colaterais". *Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação*, 17 (62), 87-108.
- Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- Sammons, P. (1999). *School effectiveness: coming of age in the twenty-first century*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: Institute of Education, University of London, for the Office for Standards in Education.
- Sanches, M. (2007). Por uma cidadania política activa e crítica: representações de alunos dos ensinos básico e secundário. In M. Sanches, F. Veiga, F. Sousa, & J. Pintassilgo (Orgs.), *Cidadania e liderança escolar* (pp. 143-166). Porto: Porto Editora.
- Santos Guerra, M. (2014). *As feromonas da maçã. O valor educativo da direcção escolar*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Santos Guerra, M. (2013). *Vivir en primavera. El valor de la educación*. Buenos Aires: Ed. Laberintos.
- Santos Guerra, M. (2007). *A escola que aprende* (2.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002a). *Entre bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (2002b). Como um espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In J. Azevedo (Org.), *Avaliação das escolas. Consensos e divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.

- Santos Guerra (2003). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarmento, M. (2000). *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Savater, F. (2006). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semi dirigida. In B. Gauthier, *Investigação Social: Da problemática à colheita de dados* (pp. 279-301). Loures: Lusociência.
- Sayão, S. (2010). Questões sobre ética e o sentido do Humano na formação de professores. *Prima Facie - Revista de Ética*, 5, 29-48.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A., Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books Publishers.
- Sedano, A., & Pérez, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Selby, D. (2002). Educación global: hacia una irreducible perspectiva global en la escuela. In L. Anaut et al. (Orgs), *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (pp. 13-27) Barcelona: Graó.
- Senge, P. (2006). *The fifth discipline. The art and practise of the learning organizations* (2nd ed.). New York: Doubleday-Currency Publishing.

- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Timothy, L., Bryan, S., Janis, D., & Art, K. (2005). *Escolas que aprendem. Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Sergiovanni, T. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.
- Serres, M. (1993). *O terceiro instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Silva, L. (1995). Para um código deontológico dos professores. *Revista Colóquio Educação e Sociedade*, 10, 119-135.
- Silva, M., & Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Silva, O. (2008). *Alguns contributos de avaliação de instituições de ensino superior*. Porto: Editorial 100.
- Silva, P. (2003). A relação armadilhada entre a escola e a família. *A Página da Educação*, ano XII, n.º 121, pp. 35-37.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: SAGE Publications.
- Simão, J. (2007). *Audição Pública – 4 de janeiro de 2007*. In Conselho Nacional de Educação. *Audições Públicas no Debate Nacional sobre Educação* (pp. 233-244). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Simons, H. (1993). Avaliação e reforma das escolas. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em educação: Novas perspectivas* (pp. 155-170). Porto: Porto Editora.
- Streubert, H., & Carpenter, D. (2002). *Investigação qualitativa em enfermagem: avançando o imperativo humanista*. Camarate: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas.

- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ministério da Educación y Ciencia.
- Sordi, M. (2012). A avaliação da qualidade da escola pública: A titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte dos seus saberes. In L. Freitas, M. Malavasi, M. Sordi, G. Mendes., & L. Almeida (Orgs), *Avaliação e políticas públicas educacionais. Ensaio contrarreguladores em debate* (pp. 157-169). Campinas: Edições Leitura Crítica.
- Soto, A. (1996). Bases metodológicas pra el diseño de proyectos didático-organizativos. In M. Pérez & J. Torres (Orgs), *Desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp. 57-66). Jáen: D.I.E.A.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha* (2.^a ed.). Lisboa: Lidel.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: The Guilford Press.
- Stoll, L., & Fink, D. (2001). Educational Change: Easier said than done. In *International Handbook of Educational Change*. Part one (3rd ed., pp. 297-321). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Pesquisa qualitativa. Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada* (2.^a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ministério da Educación y Ciencia.

- Taguchi, G., & Clausing, D. (1990). *Robust quality*. Harvard Business Review. Consultado em 5 de março 2014, disponível em: <https://hbr.org/1990/01/robust-quality>
- Tedesco, J. (2002). Educación y ciudadanía paritaria. In F. Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 47-61). Barcelona: Graó.
- Teodoro, A. (2009). *Educação, globalização e neoliberalismo. Novas tecnologias de governação e reconfiguração dos modos de regulação transnacional das políticas de educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Teodoro, A. (1997). *Poder e participação em educação*. Coleção Observatório das Políticas de Educação 1. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente. Formação, avaliação, progressão*. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto Editora.
- Terrasêca, M. (2012a). Prefácio. In M. Sordi, & E. Souza, *A avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública: O processo de implementação na rede municipal de Campinas em destaque* (Vol. 2, pp. 13-19). Campinas: Prefeitura Municipal de Campinas.
- Terrasêca, M. (2012b). Avaliação externa – Por quê e para quê? Refletindo sobre a avaliação externa de escolas em Portugal. In L. Freitas, M. Malavasi, M. Sordi, G. Mendes, & L. Almeida (Orgs), *Avaliação e políticas públicas educacionais. Ensaio contrarregulatórios em debate* (pp. 133-155). Campinas: Edições Leitura Crítica.
- Terrasêca, M. (2002). Avaliação de sistemas de formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de doutor, orientada por José Alberto Correia, Porto: Universidade do Porto.

- Terrasêca, M. (1996). Tratamento das informações recolhidas: A análise de conteúdo. Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: Análise dos discursos dos/as professores/as. *Dissertação de mestrado*. Porto: Universidade do Porto.
- Thélot, C. (2010). Quel curriculum pour le XXI^e siècle? Que faut-il apprendre? *Conferência*. Lisboa, Portugal: CNE.
- Thélot, C. (1995). *L'évaluation dans le système éducatif*. Paris: Nathan.
- Torres, L., & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Actas do Encontro Sociedade e Educação*. Lisboa: Universidade do Minho. Consultado em 8 de julho de 2013, disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt>
- Trindade, R., & Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na escola: questões desafios e respostas pedagógicas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação. Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcellos, C. (2003). *Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito e transformação*. São Paulo: Libertad.
- Ventura, A. (2006). Avaliação e Inspeção das escolas: estudo de impacte do programa de avaliação integrada. Tese apresentada ao Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro para obtenção do grau de doutor, orientada por Jorge Adelino Costa, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Adelino, J. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, vol. 4 (4e), 128-136.
- Ventura, M., Ferreira, M., Loureiro, C., Oliveira, J., & Cunha, N. (2009). Qualidade e auto-avaliação no ensino superior - Validação de escalas de opinião dos estudantes de uma Escola Superior de Enfermagem. *Revista Referência*, II série, 10, 57-64.

- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practise and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80-91.
- Vieira, F. (2002). Learner autonomy and teacher development: A brief introduction to GT-PA as a learning community. In F. Vieira, M. Moreira, I. Barbosa, & M. Paiva (Eds.). *Pedagogy for Autonomy and English Learning – Proceedings of the 1st Conference of the Working Group – Pedagogy for Autonomy*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação CIE, pp. 1-12, GT-PA.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente: Encruzilhadas da identidade*. Porto: Profedições.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Villas Boas, B. (2002). O projeto educativo e a avaliação. In *Bases Pedagógicas do Trabalho Escolar II*, Mod. III, vol. I. Eixo integrador: Educação e Trabalho. Brasília: UnB (Universidade de Brasília).
- Vigotsky, L. (2005). *A formação social da mente* (7^a ed.). São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Vygotsky, L. (1978). *The mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Weber, M. (2004). *Ciência e Política: Duas vocações* (12.^a ed.). São Paulo: Cultrix.
- Wechsler, M. (2002). *Psicodrama e construtivismo: Uma leitura psicopedagógica*. São Paulo: Annablume/FAPESP.
- Weiler, H. (2000). Perpectivas comparadas em descentralização educativa. In J. Sarmento, *Autonomia da escola. Políticas e práticas* (pp. 95-122). Porto: Edições ASA.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.

Whitaker, P. (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Yin, R. (2013). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Yin, R. (2011). *Applications of case study research* (3rd ed.). London: Sage.

Zabalza, M. (2000). Desenvolvimento institucional das escolas e qualidade da educação. *Seminário no curso de doutoramento*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.

LEGISLAÇÃO E OUTROS

Associação de Combate a Precariedade (2013). *Escola pública – Quebrar desigualdades, garantir desenvolvimento*. Consultado em 18 de julho 2013, disponível em: <http://www.precarios.ney?p=5478>

CAF (2006). *Estrutura Comum de Avaliação. Melhorar as organizações públicas através da auto-avaliação*. Consultado em 20 de fevereiro de 2010, disponível em: <http://www.caf.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=8d7db297-6003-4ac2-aeda-2ce53de4eOa6>

Carta de Lei, de 6 de novembro de 1772. Consultado em de 20 de janeiro 2011, disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/Lei6-11-1772.pdf>

Combate ao analfabetismo. *Plano de Educação Popular* (5.^a ed.). Lisboa: Companhia Nacional Editora.

Comissão Nacional para o Ano da Educação e Formação ao Longo da Vida. Ministério da Educação; Ministério do Trabalho e da Solidariedade (1998). *Carta Magna: Educação e formação ao longo da vida*. Lisboa: Centro de Informática Científica e Técnica.

Comissão Europeia (1994). *Crescimento, competitividade, emprego - Os desafios e as pistas para entrar no século XXI - Livro Branco*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (1995). *Livro Branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações das Comunidades Europeias.

Conselho Europeu de Estocolmo (2001). *Conclusões da Presidência*. Consultado em 16 de março de 2012, disponível em: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/pt/ec/00100-r1.%20ann-r1.p1.html

Constituição da República Portuguesa. Versão original, aprovada pelo Decreto de 10 de abril de 1976.

Constituição da República Portuguesa. Redação introduzida pela Lei n.º 1/2005, de 12 de agosto.

Declaração Universal dos Direitos do Homem, aprovada pela Resolução das Nações Unidas n.º 217A (III), de 10 de dezembro de 1948.

Decreto-Lei n.º 18140, de 22 de março de 1930, publicado no Diário do Governo n.º 72/30, Série I, de 28 de março de 1930. Define a escolaridade obrigatória de 3 anos.

Decreto-Lei n.º 38968, de 27 de outubro de 1952, publicado no Diário do Governo n.º 241/52, 1.º Suplemento, Série I, de 27 de outubro de 1952. Aprova o Plano de Educação Popular.

Decreto-Lei n.º 40964, de 31 de dezembro de 1956, publicado no Diário do Governo n.º 284/56, Série I, de 31 de dezembro de 1956. Amplia e reforça o regime de obrigatoriedade do ensino primário elementar Define a escolaridade obrigatória de 4 anos para os rapazes.

Decreto-Lei n.º 42994, de 28 de maio de 1960, publicado no Diário do Governo n.º 125/1960, Série I, de 28 de maio de 1960. Declara obrigatória a frequência da 4.ª classe para todos os menores com a idade escolar prevista no artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 38968, de Outubro de 1952.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, publicado no Diário da República n.º 249/1976, 1.º Suplemento, Série I, de 23 de outubro de 1976. Define as estruturas de gestão democrática dos estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 540/79, publicado no Diário da República n.º 300/1979, 11.º Suplemento, Série I, de 31 de Dezembro de 1979. Aprova a criação da Inspeção-Geral de Ensino e converte a Inspeção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto-Lei n.º 125/82, publicado no Diário da República n.º 93/1982, Série I, de 22 de abril de 1982. Cria o Conselho Nacional de Educação no Ministério da Educação e das Universidades.

Decreto-Lei n.º 43/89, publicado no Diário da República n.º 29/1989, Série I, de 03 de fevereiro de 1989. Aprova o ordenamento jurídico da autonomia das escolas do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 286/89, publicado no Diário da República n.º 198/89, Série I, de 29 de agosto de 1989. Aprova os planos curriculares para o ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 344/89, publicado no Diário da República n.º 234/89, Série I, de 11 de outubro de 1989. Aprova o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 409/89, publicado no Diário da República n.º 266/89, 1.º Suplemento, Série I, de 18 de novembro de 1989. Define a estrutura da carreira docente e aprova as novas renumerações dos professores no quadro da reforma do sistema retributivo da função pública.

Decreto-Lei n.º 139-A/90, publicado no Diário da República n.º 98/1990, 1.º Suplemento, Série I, de 28 de abril de 1990. Aprova o estatuto dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 172/91, publicado no Diário da República n.º 107/91, Série I – A, de 10 de maio de 1991. Aprova o ordenamento jurídico da direção, administração e gestão das escolas básicas e secundárias.

Decreto-Lei n.º 133/93, publicado no Diário da República n.º 97/93, Série I – A, de 26 de abril de 1993. Aprova a Lei Orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 137/93, publicado no Diário da República n.º 97/93, Série I – A, de 26 de abril de 1993. Aprova a orgânica do Departamento do Ensino Secundário.

Decreto-Lei n.º 138/93, publicado no Diário da República n.º 97/93, Série I – A, de 26 de abril de 1993. Aprova a Orgânica do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 139/93, publicado no Diário da República n.º 97/93, Série I – A, de 26 de abril de 1993. Aprova a Orgânica de Gestão dos Recursos Educativos.

Decreto-Lei n.º 140/93, publicado no Diário da República n.º 97/93, Série I – A, de 26 de abril de 1993. Aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

Decreto-Lei n.º 141/93, publicado no Diário da República n.º 97/93, Série I – A, de 26 de abril de 1993. Aprova a Orgânica das Direções Regionais de Educação.

Decreto-Lei n.º 271/95, publicado no Diário da República n.º 245/95, Série I – A, de 23 de outubro de 1995. Aprova a Lei Orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

Decreto-Lei n.º 207/96, publicado no Diário da República n.º 254/96, Série I – A, de 02 de novembro de 1996. Estabelece o regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário e define o respetivo sistema de coordenação.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, publicado no Diário da República n.º 102/98, 1.º Suplemento, Série I – A, de 4 de maio de 1998. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos.

Decreto-Lei n.º 15/2007, publicado no Diário da República n.º 14/2007, Série I, de 19 de janeiro de 2007. Introduce a sétima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 396/2007, publicado no Diário da República n.º 251/2007, Série I, de 31 de dezembro de 2007. Cria o Sistema Nacional de Qualificações e formula o Quadro Nacional de Qualificações.

Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado no Diário da República n.º 4/2008, Série I, de 07 de janeiro de 2008. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo.

Decreto-Lei n.º 75/2008, publicado no Diário da República n.º 79/2008, Série I, de 22 de abril de 2008. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 55/2009, publicado no Diário da República n.º 42/2009, Série I, de 02 de março de 2009. Sistematiza e atualiza a norma reguladora da ação social escolar, facilitando o acesso à mesma.

Decreto-Lei n.º 224/2009, publicado no Diário da República n.º 177/2009, Série I, de 11 de setembro de 2009. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, e prevê a existência de postos de trabalho com a categoria de encarregado operacional da carreira de assistente operacional nos mapas de pessoal dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Decreto-Lei n.º 71/2012, publicado no Diário da República n.º 58/2012, Série I, de 21 de março de 2012. Aprova a orgânica do Instituto Português da Qualidade.

Decreto-Lei n.º 139/2012, publicado no Diário da República n.º 129/2012, Série I, de 05 de julho de 2012. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 137/2012, publicado no Diário da República n.º 126/2012, Série I, de 02 de julho de 2012. Introduce a segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, publicado no Diário da República n.º 146/2007, 3.º Suplemento, Série I, de 31 de julho de 2007. Aprova a orgânica da Inspeção-geral da Educação. Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar n.º 16/2009, publicado no Diário da República n.º 170/2009, Série I, de 02 de setembro de 2009. Altera (primeira alteração) o Decreto Regulamentar n.º 81-B/2007, de 31 de Julho, que aprova a orgânica da Inspeção-Geral da Educação.

Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento orientador das políticas para o ensino secundário (1997). Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho n.º 119/ME/88, publicado no Diário da República n.º 162/1988, Série II, de 15 de julho de 1988. Regulamenta as escolas de intervenção prioritária.

Despacho 147-B/ME/96, publicado no Diário da República n.º 177/1996, Série II, de 01 de agosto de 1996. Cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária e consagra a possibilidade de os estabelecimentos de educação e de ensino se associarem com vista à constituição de territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho n.º 5220/97, publicado no Diário da República n.º 178/1997, Série II, de 04 de agosto de 1997. Aprova as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Despacho n.º 14758/2004, publicado no Diário da República n.º 172/2004, Série II, de 23 de julho de 2004. Define o funcionamento dos cursos profissionais nas escolas secundárias públicas.

Despacho n.º 12591/2006, publicado no Diário da República n.º 115/2006, Série II, de 16 de junho de 2006. Aprova o regulamento que define o regime de acesso ao apoio financeiro a conceder pelo Ministério da Educação, no âmbito do programa de generalização do ensino do inglês nos 3.º e 4.º anos e de outras atividades do desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, para o desenvolvimento das crianças.

Despacho n.º 28692/2007, publicado no Diário da República n.º 244/2007, Série II, de 19 de dezembro. Determina a designação de peritos para integrarem as equipas de avaliação a constituir no âmbito da Inspeção-Geral de Educação, no ano escolar de 2007-2008.

Despacho n.º 20131/2008, publicado no Diário da República, n.º 146, Série II, de 30 de julho de 2008. Determina as percentagens máximas para atribuição de menções qualitativas de Excelente e de Muito Bom, em cada agrupamento ou escolas não agrupadas.

Despacho n.º 8452-A/2015, publicado no Diário da República n.º 148/2015, 2.º Suplemento, Série II, de 31 de julho de 2015. *Regula as condições de aplicação das medidas de ação social escolar, da responsabilidade do Ministério da Educação e Ciência e dos municípios.*

Despacho Conjunto n.º 370/2006, publicado no Diário da República n.º 85/2006, Série II, de 03 de maio de 2006. Cria um Grupo de Trabalho para Avaliação das Escolas e aprova o modelo de avaliação com cinco domínios-chave.

Despacho n.º 4150/2011, publicado no Diário da República n.º 45/2011, Série II, de 04 de março de 2011. Cria, sob a coordenação da Inspeção-Geral da Educação, um Grupo de Trabalho com a missão de apresentar uma proposta de modelo para o novo ciclo do Programa de Avaliação Externa das Escolas.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, publicado no Diário da República n.º 140/1992, 1.º Suplemento, Série I – B, de 20 de junho de 1992. Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico.

Despacho Normativo n.º 27/97, publicado no Diário da República n.º 126/1997, Série I – B, de 02 de junho de 1997. Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos jardins-de-infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário no novo regime e gestão das escolas.

Despacho Normativo n.º 55/2008, publicado no Diário da República n.º 206/2008, Série II, de 23 de outubro de 2008. Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração _ Segunda fase do programa TEIP.

Despacho Normativo n.º 20/2012, publicado no Diário da República n.º 192/2012, Série II, de 03 de outubro de 2012. Define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de terceira geração (TEIP3), bem como as regras de elaboração dos contratos-programa ou de autonomia a outorgar entre os estabelecimentos de educação ou de ensino e o Ministério da Educação e Ciência.

Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Consultado em 26 de julho de 2010, disponível em: <http://www3.uma.pt/nunosilvafraga/wp-content/uploads/2007/11/a-avaliacao-dos-estabelecimentos-de-ensino-lupa-eurydice2.pdf>

Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Bruxelas: Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação e Cultura.

Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas (2011). *Propostas para um novo ciclo de avaliação de escolas. Relatório final*. Lisboa: IGE, Ministério da Educação. Consultado em 16 de dezembro 2012, disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE2_GT_2011_RELATORIO_FINAL.pdf

Grupo de Trabalho para a Avaliação Externa das Escolas – Oliveira, P., Clímaco, C., Carravilla, M., Sarrico, C., Azevedo, J., & Oliveira, J. (2006). *Relatório final da actividade do Grupo de Trabalho para avaliação das escolas*. Lisboa: IGE, Ministério da Educação. Consultado em 7 de junho de 2011, disponível em: www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_06_RELATORIO_GT.pdf

IGE (2011). *Avaliação externa das escolas. Relatório final do Programa da Avaliação Externa das Escolas 2010-2011*. Consultado em 14 de março de 2012, disponível em: www.ige.min-edu.pt

IGE (2009). *Efectividade da auto-avaliação das escolas 2004-2007. Relatório*. Lisboa: IGE.

IGE (2007). *Eficácia da auto-avaliação nas escolas: Exploração dos principais pontos relacionados com o papel e as funções de inspeção*. Ministério da Educação.

Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1999). *Standards for evaluations of educational programs, projects and materials* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.

Lei n.º 1941, publicada no Diário do Governo n.º 84/1936, Série I, de 11 de abril de 1936. Lei de Bases da Educação do Estado Novo.

Lei n.º 5/73, publicada no Diário do Governo n.º 173/1973, Série I, de 25 de julho de 1973. Lei da Reforma do Sistema Educativo (também conhecida por Lei Veiga Simão).

Lei n.º 46/86, publicada no Diário da República n.º 237/1973, Série I, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, publicada no Diário da República n.º 217/1997, Série I-A, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Atualiza a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 31/2002, publicada no Diário da República n.º 294/2002, Série I-A, de 20 de dezembro de 2002. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Relatório do Orçamento do Estado 2011. Ministério das Finanças e da Administração Pública (2010). Consultado em 12 de agosto de 2011, disponível em: <http://static.publico.clix.pt/docs/economia/PropOERel2011.pdf>

OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.

OCDE (2014). *Perspetivas das políticas de Educação: Portugal*. Consultado em 8 dezembro de 2015, disponível em: [www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B\\$clientServeltPath%7B?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/254/%7B$clientServeltPath%7B?newsId=426&fileName=PRT_profile_FINAL_PT_20141110_rev.pdf)

OECD (2014), *PISA 2012. Results: What students know and can do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, revised edition, February 2014)*, PISA, OECD

Publishing. Consultado em 4 de maio de 2015, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

Parecer n.º 5/2008, publicado no Diário da República n.º 113/2008, Série II, de 13 de junho de 2008. Parecer sobre a avaliação externa das escolas. Conselheiros relatores António Alves da Silva Marques e Jorge Miguel Luz Marques da Silva. Portugal: Conselho Nacional de Educação.

Parecer n.º 3/2010, publicado no Diário da República n.º 111/2010, Série II, de 09 de junho de 2010. Parecer sobre avaliação externa das escolas (2007-2009). Conselheiros relatores João Muñoz de Oliveira, José Luís Presa, Jorge Marques da Silva e Maria Luísa Lourenço Pereira. Portugal: Conselho Nacional de Educação.

Pacto Educativo para o Futuro, maio de 1996. Consultado em 12 de março de 2012, disponível em: <http://rieoei.org/rie34a04.htm>

Programa Educação 2015. Ministério da Educação. Consultado em 22 de junho de 2011, disponível em: <https://educar.files.wordpress.com/2010/09/programaeduc2015.pdg>

Projeto ARQME: Auto-Avaliação em Agrupamentos: Relação com Qualidade e Melhoria da Qualidade. Consultado em 18 de dezembro 2015, disponível em: <http://paginas.fe.up.pt/~gei05010/argme/index.php>

Projecto Autonomia e Gestão das Escolas, janeiro 1998. Consultado em 15 de abril de 2011, disponível em: <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2013/09/regime>

Projeto Programa Operacional de Assistência Técnica do Fundo Social Europeu - POAT/FSE. (2014). M. Álvares (Coord.), A. Calado, P. Estevão, S. Merlini, F. Nalha, & L. Capucha (Perito). POAT n.º 358402011: Combate ao Abandono Escolar Precoces: Políticas e Práticas. Lisboa: CIES-IUL.

Portaria n.º 921/92, publicada no Diário da República n.º 220/1992, Série I-B, de 23 de setembro de 1992. Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Portaria n.º 572/93, publicada no Diário da República n.º 128/1993, Série I-B, de 02 de junho de 1993. Define os objetivos, a estrutura e a composição dos núcleos de coordenação da Inspeção Geral da Educação.

Portaria n.º 1260/2007, publicada no Diário da República n.º 186, Série I, de 26 de setembro de 2007. Estabelece o regime do contrato de autonomia a celebrar entre as escolas e a respetiva Direção Regional de Educação em regime de experiência pedagógica, reforçando a necessidade das escolas implementarem um sistema de autorregulação.

Portaria n.º 370/2008, publicada no Diário da República n.º 98/2008, Série I, de 21 de maio de 2008. Estipula a criação e funcionamento dos centros Novas Oportunidades.

Portaria n.º 135-A/2013, publicada no Diário da República n.º 62/2013, 1.º Suplemento, Série I, de 28 de março de 2013. Regula a criação e o regime de organização e funcionamento dos Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional.

Proposta de Lei sobre a Reorganização da Educação Nacional (Reforma Camoesas, 1923). Consultado em 22 de janeiro de 2010, disponível em: <http://www.fmsoares.pt/aeb/crono/id?id=040422>

Recomendação n.º 1/2011, publicada no Diário da República n.º 5/2011, Série II, de 07 de janeiro de 2011. Recomendação sobre avaliação das escolas. Relatores conselheiros Jorge Miguel Marques da Silva e Paula Santos: Conselho Nacional de Educação.

Resolução do Conselho de Ministros, publicada no Diário da República n.º 17/1988, Série II, páginas 537 a 542, de 21 de janeiro de 1988. Lança o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (P.I.P.S.E.).

Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, publicada no Diário da República n.º 182/1991, Série I-B, de 09 de agosto de 1991. Visa a consecução da universalização do acesso à escolaridade básica de nove anos, acompanhada do alargamento decisivo dos níveis de escolarização secundário e superior.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, publicada no Diário da República n.º 75/2013, Série I, de 17 de abril de 2013. Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013).

UNESCO (2014). *Relatório de Monitoramento Global de EPT. Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos. Relatório Conciso*. Consultado em 14 de junho de 2015, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>

UNESCO (1998). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Consultado em 8 de outubro de 2012, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>